Michael Fullan

La dirección escolar

Tres claves para maximizar su impacto

96 AÑOS Morata

Michael FULLAN

La dirección escolar

Tres claves para maximizar su impacto

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
Nuestra Sra. del Rosario, 14 - 28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
THE PRINCIPAL. Three Keys to Maximizing Impact

English language edition published by Jossey-Bass A Wiley Brand
One Montgomery Street, Suite 1200, San Francisco, CA 94104-4594

© Michael Fullan, 2014. All rights reserved

This translation published under license with the original publisher John Wiley and Sons, Inc.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org y www.conlicencia.com) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2016)
Nuestra Sra. del Rosario, 14 - 28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNebook: 978-84-7112-828-7

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Fotografía de la cubierta: *Faro de Corrubedo*, por Diego Olivera, (agosto de 2016). Reproducida con autorización.

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

Contenido

Prefacio

Agradecimientos

Sobre el autor

CAPÍTULO 1: **Pasado de moda**
- ¡Suspiro!
- Liderar el aprendizaje
- Maximizar el impacto
- Este momento clave
- Los capítulos que siguen
- Todavía merece la pena esforzarse

CAPÍTULO 2: **Vicios y virtudes**
- ¿Tiempo de pánico?
- Cuatro opciones erróneas para impulsar la política
- Rendición de cuentas
- Soluciones individualistas
- Tecnología
- Estrategias fragmentarias
- Los impulsores en perspectiva
- Demasiado amplio, demasiado reducido: el líder transformador frente al líder docente
- Autonomía del director y control excesivo: Otras atracciones al margen
- Microlocura
- Tiempo para resintonizar

CAPÍTULO 3: **La primera clave: Aprender a liderar**
Qué nos dice la investigación fundamental
Viviane ROBINSON: aprendiz de líder como dominio clave
Helen TIMPERLEY: "¿Quién es mi clase?"
Ken LEITHWOOD: Destrezas, motivación y condiciones de trabajo
Tony BRYK: Capacidad, clima, comunidad, enseñanza
Lyle KIRTMAN: Contenido y organización
El remate
Capital profesional: Un marco para aprender a liderar
Capital humano y capital social
Atraer y mejorar el capital humano
Capital social
Capital decisorio
Promover e integrar
La forma más influyente

CAPÍTULO 4: **La segunda clave: Jugar en el distrito y en el sistema educativo**
Mirar hacia fuera para mejorar dentro
Desarrollo intradistrito
Escuela a escuela
Coherencia del distrito
Más allá del distrito
Peel District (Ontario)
School Ditrict 96 (Illinois)
California
Tú solo no

CAPÍTULO 5: **La tercera clave: Convertirse en agente del cambio**
Voluntad de cambio
Dominio y pasión: apoyo mutuo
Destrezas para liderar el cambio
Imágenes distorsionadas

CAPÍTULO 6: **El futuro es ahora**
La revolución digital no planeada
Cambio planeado: Los estándares estatales
¿Tiempo para cambiar carreras profesionales o para cambiar cosas?

Una palabra final

Bibliografía

Sistema educativo de los Estados Unidos de América

Índice de nombres y materias

Otras obras de Morata

Prefacio

En 1988, me di a mí mismo algunas serias órdenes de marcha en una monografía titulada *What's Worth Fighting for in the Principalship?*[1]. Y la larga marcha sigue. En varios libros recientes que citaré más adelante, he continuado ese trabajo tratando de definir el nuevo tipo de liderazgo del cambio que los directores tienen que asumir, especialmente ahora, cuando los estándares formalizados de rendimiento y la tecnología en continua evolución influyen cada vez más en cómo han de dirigirse las escuelas. Lo que no he hecho hasta ahora es explorar y discutir en detalle cómo (y por qué con tanta urgencia) tiene que cambiar el papel del equipo directivo en este momento.

Así, en este libro, aceptamos la idea, citada con frecuencia, de que la dirección escolar es el segundo factor más importante (a continuación del profesor o maestro) en cuanto a la influencia sobre el aprendizaje del estudiante. Ocurre que el impacto del director no radica en la microgestión de la enseñanza ni en el iniciativa autónoma. Incluso los nuevos roles de los directores como líderes docentes directos que están surgiendo en esta década pasarán de moda rápidamente.

Este libro está un tanto centrado en los EE. UU., en parte porque las cuestiones clave destacan claramente en este país y en parte porque Estados Unidos es un país grande y complejo y, si la mejora de la enseñanza no se aborda con eficacia, tiene claras consecuencias. Pero los problemas que planteo son relevantes para cualquier país del mundo. En todo caso, en los capítulos que siguen, mostraré que el papel de la dirección en cualquier sistema escolar público debe cambiar y presentaré pruebas suficientes para indicar que puede hacerse, a muy gran escala y rápidamente. Los mensajes y la orientación son claros, y se dirigen a los equipos directivos titulares, a los aspirantes y a todos los que trabajan para hacer de las escuelas unos sistemas de aprendizaje más poderosos.

La línea base es que la vida podría cambiar marcadamente a mejor para la dirección escolar. Mostraré cuál puede ser el nuevo papel del equipo directivo, por qué es apasionante y cómo pueden maximizar los directores la influencia que tienen sobre

estudiantes y docentes. Si usted es un líder escolar, para eso ingresó en la profesión y asumió un rol de liderazgo. Si es usted un líder de distrito[2] o del sistema educativo, su sueño es este: montones de directores y directoras haciendo grandes cosas por el sistema en su conjunto. ¡No hay tiempo que perder!

1 "¿Por qué merece la pena luchar en la dirección escolar?" *(N. del T.)*

2 En original *district*, teniendo en cuenta que la definición de distrito a nivel mundial es ambigua, hemos optado por mantenerlo, entendiendo que el lector puede hacer la traslación al término que utilicen para la correspondiente demarcación territorial administrativa en su país.

Agradecimientos

Diversas personas que conocen profundamente la dirección escolar, que representan colectivamente unos doscientos años de experiencia en ese rol y en sus aledaños, me han facilitado una útil retroinformación. Aunque los errores que puedan persistir son míos, les agradezco profundamente todas sus opiniones: James BOND, Lucy CALKINS, Rick DUFOUR, John HATTIE, Lyle KIRTMAN, Ken LEITHWOOD, Kathy REIDLINGER y Alice THOMAS. Estoy especialmente en deuda con mi equipo central de Claudia CUTTRESS, Eleanor ADAM y Joanne QUINN, y al reciente equipo ampliado de Maria LANGWORTHY y Santiago RINCÓN-GALLARDO, que producen tanto y de tan alta calidad. Y a Andy HARGREAVES, siempre un gran jugador del equipo.

Quiero dar las gracias también a mis otros muchos colaboradores que me han acompañado en el aprendizaje durante años: Steve ANDERSON, Sir Michael BARBER, Alan BOYLE, Miguel BERCHNER, Kathy BUDGE, Greg BUTLER, Carol CAMPBELL, Carmel CREVOLA, Katelyn DONNELLY, Mary Jean GALLAGHER, Peter HILL, Bill HOGARTH, Lisa KINNMAN, Tony MACKAY, John MALLOY, Eleanor NEWMAN, Bill PARRETT, Charles PASCAL, Roger QUARLES, Clif ST GERMAIN, Laura SCHWALM, Sir Ken ROBINSON, Geoff SCOTT, Peter SENGE, Lyn SHARRATT, Lew SMITH y Nancy WATSON.

Deseo mostrar mi especial agradecimiento a los directores y al profesorado de tres escuelas que filmé en mayo de 2013: Andreas MEYER, de la William G. Davis Sr. Public School, y Lawrence DE MAEYER, de la Central Peel Secondary School, ambos del Peel District School Board (en la parte noroeste del área del gran Toronto), y James BOND, de Park Manor, en Elmira (Ontario), del Waterloo Region District School Board (oeste de Toronto); y a Tony PONTES, director de educación de Peel, y a su personal. Aprendimos mucho sobre los nuevos roles de los directores, el profesorado y los estudiantes gracias a estas filmaciones.

Gracias también a la multitud de planificadores, docentes y administradores con quienes hemos trabajado en equipo para la mejora del sistema educativo, estamos aprendiendo mucho con ellos. Entre estos colaboradores se cuentan decenas de miles de

líderes en Ontario, en los niveles de escuela, distrito y gobierno; todos los superintendentes de Alberta; un gran y siempre creciente número de californianos de escuelas y distritos y el CTA (el sindicato de profesores), el gobernador Jerry BROWN, el superintendente estatal Tom TORLAKSON, y Christy PICHEL, Davis CAMPBELL y la Stuart Foundation, que apoya nuestro trabajo en ese Estado; y líderes de Idaho, de todas las partes de Australia y de los cuatro países nórdicos. Hay toda una explosión de energía nueva en Latinoamérica: Chile, México, Perú, Uruguay y otros países sudamericanos, rápidamente incorporados a este movimiento.

Tengo que manifestar mi aprecio al equipo de Jossey-Bass —Lesley IURA, Marjorie MCANENY y Alan VENABLE—, grandes editores evolutivos (una expresión eufemística para referirse a las personas que les dicen a los autores que determinados capítulos son más embrollo que claridad) que mejoraron inmensamente el manuscrito. Y un tributo al Ontarios Principals' Council (OPC), en particular a Ian MCFARLANE y Joanne ROBINSON, que han defendido amplias visiones globales del rol de la dirección escolar; el OPC ha coeditado casi todos mis libros.

Después de haber aguantado y apoyado siempre mis escritos al cabo de los años, los miembros de mi familia inmediata —Wendy, Bailey, Conor— aparentemente se toman con filosofía el libro siguiente, pero no me engañan; reconozco y aprecio su omnipresente apoyo.

En definitiva, una suerte.

Sobre el autor

Michael FULLAN, Order of Canada, es catedrático emérito del Ontario Institute for Studies in Education, de la University of Toronto. Prestó servicio como asesor especial en educación para el primer ministro de Ontario, Dalton MCGUINTY, desde 2003 hasta 2013 y es doctor honoris causa por la University of Edinburgh, la University of Leicester, la Nipissing University, la Duquesne University y el Hong Kong Institute of Education. FULLAN asesora a sistemas educativos de todo el mundo, centrándose en el cambio del sistema completo. Es autor de más de treinta libros, entre los que se encuentran *The Six Secrets of Change*, *Stratosphere*, *Professional Capital* (Con Andy HARGREAVES)[1], *Motion Leadership in Action* y *Change Leader*. Para ampliar estos datos, visite www.michaelfullan.ca.

1 Trad. Cast.: *Capital profesional*. Madrid, Morata, 2014.

CAPÍTULO

1

Pasado de moda

Los sinos del aprendizaje de la dirección escolar, las profesoras y profesores[1] y los estudiantes están íntimamente interrelacionados y, en la pasada década, las condiciones para el aprendizaje mutuo en las escuelas se han deteriorado gravemente. Los estudiantes están aburridos, por decirlo con suavidad. Dos tercios de los alumnos de educación infantil, inicialmente felices, se marginan de la enseñanza cuando llegan a 9.º grado[2] (JENKINS, 2013). La satisfacción del profesorado ha descendido un 24% desde 2008, cuando el 62% manifestaba que se sentía "muy satisfecho"; al cabo de cinco años, solo el 38% dice tal cosa (Metropolitan Life Insurance Company, 2013). Mientras tanto, y no poco relacionado con lo anterior, el 75% de los equipos directivos escolares tiene la sensación de que su trabajo se ha vuelto demasiado complejo, la mitad de los directores se sienten sometidos a gran estrés "varios días a la semana" y el porcentaje de quienes dicen que están satisfechos ha caído del 68 al 59% desde 2008. En otras palabras, estudiantes, profesores y directores avanzan al mismo ritmo, pero, por desgracia, *en una dirección errónea*.

Pregunte a los profesores en qué escuela les gustaría más ejercer o si preferirían no permanecer en la enseñanza y escuchará dos criterios que encabezan sus listas: la calidad de sus colegas y la calidad del liderazgo escolar. En la medida en que los directores escogen o parecen escoger su personal docente, los distritos[3] y otros los consideran a menudo responsables de la caída en picado de la moral. Incluso entre ellos mismos, el 90% de los directores piensan que el director escolar es la persona responsable en último término (Metropolitan Life Insurance Comany, 2013). Si acaso es usted director o directora de un centro educativo, lo más probable es que sienta una enorme carga de responsabilidad. Pero, como veremos, muchas de las soluciones al uso de los problemas que he señalado aquí no solo no ayudan, sino que empeoran las cosas.

¡Suspiro!

Las responsabilidades de los equipos directivos escolares han aumentado enormemente durante los dos últimos decenios. Se espera que dirijan una escuela tranquila; gestionen la salud, la seguridad y el edificio; innoven sin molestar a nadie; conecten con estudiantes y profesores; respondan ante los padres y la comunidad; respondan también ante sus distritos, y, por encima de todo, presenten resultados. Los están empujando cada vez más a que sean líderes docentes directos y ahí está el problema. ¿A quién puede sorprenderle esto?: ¡El director escolar como líder docente *directo* no es la solución! Para que los directores escolares maximicen su influencia sobre el aprendizaje, tenemos que reconceptualizar su papel de manera que se convierta clara, práctica y convincentemente en una fuerza para mejorar el conjunto de la escuela y los resultados que aporte. Demostraré que las conceptualizaciones más recientes del papel del equipo directivo escolar inhiben la influencia que los directores podrían tener sobre la mejora docente en la escuela y, puestos a ello, en el distrito y más allá.

El objeto de este libro es reposicionar el rol del director como líder docente general de manera que maximice el aprendizaje de todos los profesores y, a su vez, de todos los estudiantes. Entre tanto, el rol se ha ido haciendo cada vez más problemático. El concepto actual de lo que deben hacer los directores escolares es confuso (¿qué significa exactamente el liderazgo docente?), demasiado estrecho de miras (¿qué se descuida cuando nos preocupamos por la enseñanza en el aula?), demasiado tedioso (listas de comprobación, listas de comprobación, listas de comprobación) o imposible (¿cómo llego a todos esos profesores, o cómo puedo ser experto en todos los temas?).

El nuevo currículo Common Core State Standards[4] (CCSS) hará insoportables estas tensiones porque se espera demasiado de las escuelas y de sus directores. Hemos subido al director a un pedestal y ahora esperamos milagros; unos pocos pueden tirar del carro, pero los meros mortales tienen pocas posibilidades. En estas condiciones, la idea del director escolar como líder docente no puede sobrevivir en una escala significativa. Hay una alternativa que expondré en los capítulos siguientes. Este reposicionamiento del director escolar arrojará unos resultados de aprendizaje más amplios y profundos, y eminentemente más factibles además. El futuro del director escolar puede ser apasionante y profundamente significativo para la mejora de la escuela y del sistema. Al recentrar el rol del director, ponemos a nuestro alcance el ideal del director escolar como agente clave del cambio.

La nueva dinámica del cambio, rápidamente emergente, favorece casi orgánicamente un rol diferente y más poderoso para los directores y, en realidad, para todos: estudiantes, profesores, padres, administradores y planificadores. Están creciendo las tensiones entre la urgencia para intensificar la atención prestada a los estándares, por una parte, y la tendencia a permitir que florezcan las innovaciones digitales, por otra. La capacidad de navegar, de ayudar a otros a navegar a través de estas aguas turbulentas requerirá un nuevo tipo de liderazgo. Veremos que esta nueva visión del liderazgo tiene la ventaja de estar más en armonía con la condición humana. A los humanos los motivan

fundamentalmente dos factores: hacer cosas que sean intrínsecamente significativas para ellos y trabajar con otros —compañeros, por ejemplo— para alcanzar objetivos que merezcan la pena nunca antes alcanzados. Si los directores pueden lograr la hazaña de estimular y favorecer estas fuerzas orgánicas, se producirán cambios fundamentales en marcos temporales rápidamente acelerados, transformando unos sistemas escolares pesados o moribundos en ambientes de aprendizaje dinámicos. Este no es un enunciado abstracto, teórico. Todo mi trabajo se basa en "una práctica productora de una teoría mejor" y no al revés. Dicho de otra manera, en mi trabajo con escuelas y distritos, ya estoy viendo nuevas teorías del cambio en acción que motivan a estudiantes, profesores y administradores a hacer colectivamente cosas que les resultan más atractivas y productivas para el aprendizaje.

Consideremos una analogía con la epidemiología. Los científicos de la salud tratan de detectar y comprender los orígenes de las enfermedades de rápida propagación. Esas enfermedades tienen vida por sí mismas. El objetivo de los científicos es descubrir cómo detener la propagación de la enfermedad. A menudo, esto es muy difícil de hacer, pero es posible. Pero demos la vuelta a la cuestión. ¿Qué pasaría si la propagación del fenómeno fuera algo bueno, que contribuyera a una salud y un bienestar mejores? Seguiría siendo difícil de detener, pero la tarea del líder sería diferente de la del epidemiólogo. El líder tendría el apasionante papel de facilitar la propagación de la enfermedad, por así decir. Para asegurar una rápida propagación, el líder reconoce y usa fuerzas interiores al "germen" mismo. De este modo, el líder se convierte en conservador del contagio positivo. Un discurso bastante fantasioso. Vayamos a la realidad de lo que esto significaría en la práctica.

Liderar el aprendizaje

En este libro, descubriremos los detalles de lo que tiene de problemático el papel actual de la dirección escolar y cómo puede acercarse al de un agente de contagio y de cambio fundamental. En otro trabajo reciente, llamé a este tipo de rol "liderazgo de movimiento", refiriéndome al tipo de liderazgo que causa un movimiento de avance positivo (FULLAN, 2013b).

Hasta ahora, nadie ha clarificado en medida suficiente el nuevo rol del equipo directivo escolar ni prestado a los directores la atención detallada necesaria para permitir que las escuelas progresen en estas condiciones nuevas. Ciertos aspectos del nuevo rol del director escolar han girado en torno al trabajo de quienes nos hemos centrado en las culturas colaborativas, las comunidades de aprendizaje y el refuerzo de capacidades (DUFOUR y MARZANO, 2009; DUFOUR y FULLAN, 2013; FULLAN, 2010a; LEITHWOOD y SEASHORE LOUIS, 2012). HARGREAVES y yo (2012) fuimos más allá con nuestro concepto de "capital profesional de los profesores". Otros brotes de un papel más profundo para los líderes escolares están surgiendo cuando mis colegas y yo fomentamos la *nueva pedagogía* (definida por el trabajo conjunto de estudiantes y profesores como

colaboradores en el aprendizaje) combinada con el *mundo digital* (FULLAN, 2013b; FULLAN y DONNELLY, 2013; FULLAN y LANGWORTHY, 2014). Paradójicamente, estos desarrollos, antiguos y nuevos, están siendo debilitados por unas concepciones recientes, intensificadas, equivocadas del director escolar como líder docente. Nos ocuparemos de ello, pero primero encuadremos el nuevo rol del director escolar tal como veo que está emergiendo.

He venido utilizando las palabras "rol" y "papel", pero lo que tengo realmente en mente es un trío de partes, de las que la más central es el *líder de aprendizaje, una persona que ejemplifica el aprendizaje, pero configura también las condiciones para que todos aprendan de forma continua*. La expresión "líder de aprendizaje" no es nueva, pero, para nuestros fines, trataré de hacerla precisa, recordable y "pegadiza", una apuesta para una acción clara. Llamémoslo también "aprendiz líder", si le parece. Al lado de esta parte del rol, en esta fase de nuestra redirección, estarán otras dos: *jugador del sistema* y *agente del cambio*.

Maximizar el impacto

Así pues, este libro se centra en lo que los equipos directivos escolares deben hacer si quieren liderar el aprendizaje de manera que allane el camino para mejorar el rendimiento del estudiante de forma demostrable. En el libro no haré afirmaciones sobre el rol de liderar el aprendizaje que no puedan relacionarse con un *impacto mensurable, profundo y amplio*.

Mi colega Ken LEITHWOOD acuñó un enunciado que probablemente haya oído más de una vez: "El director escolar es el segundo tras el profesor en términos del impacto sobre el aprendizaje del estudiante" (LEITHWOOD, SEASHORE LOUIS, ANDERSON y WAHLSTROM, 2004, pág. 5). Pero, si el director es tan crucial, y yo concedo este punto, las cuestiones que se plantean son, sin duda: ¿*qué* impacto pueden tener los directores? y ¿*cómo* pueden maximizar ese impacto? Como respuestas, en la masiva bibliografía sobre la dirección escolar surgen montones de propuestas, pero hay también mucho ruido. Mi objetivo es dar una idea sencilla pero poderosa del rol del director escolar en el liderazgo del aprendizaje. Se trata de que, si usted es director escolar o aspira a serlo, después de leer este libro sepa en qué centrarse para marcar la máxima diferencia. Y quienes sean líderes del sistema sepan cómo sacar partido de los aprendices de liderazgo como usted, empujarlos y apoyarlos.

Del mismo modo que podemos convertirnos en meros transmisores de flujos de información, los directores pueden caer en la consideración de miles de expectativas. Así, en este libro, reduzcamos la tarea hasta un número mínimo de grandes estímulos y liberemos el sistema liberando al director, no como agente libre, sino como jugador instalado que hace que ocurran buenas cosas. Si el director es realmente el segundo factor más importante en el aprendizaje del estudiante, veamos cómo podemos facilitarle que funcione como tal, con máximos resultados.

Este momento clave

Hace un cuarto de siglo, publiqué *What's Worth Fighting For in the Principalship?* (FULLAN, 1988). 1988 fue un año que marcó un punto de inflexión para la dirección escolar. Aunque en aquel momento no estaba del todo claro, 1988 fue casi literalmente el principio de lo que podemos llamar el período "docente"; es decir, en este período, las escuelas comenzaron a dejar de centrarse en la autonomía individual del aula y el aislamiento de la escuela para hacerlo en prácticas docentes específicas que afectaban directamente al aprendizaje y al rendimiento del alumnado. Las primeras iniciativas de enseñanza a escala de distrito se produjeron en el período 1988-1996 en el distrito 2 de la ciudad de Nueva York, con Tony ALVARADO, y en Toronto, con nuestro Learning Consortium. Varios de nosotros comenzamos a centrarnos sistemáticamente en la enseñanza en todas las escuelas del distrito, con los directores escolares como jugadores clave. El rol del director cambió espectacularmente para centrarse en la enseñanza, pero, al mismo tiempo, el sistema estaba desequilibrando a los directores con enormes demandas. *What's Worth Fighting For* se centraba en lo que la dirección podría hacer como líder para empoderarse y empoderar a quienes lo rodean a fin de emprender una acción que marcara una diferencia en la vida de los estudiantes a su cargo. Cité una encuesta de Ontario en 1984 que preguntaba a los directores escolares cuáles eran las nuevas responsabilidades más significativas que se habían añadido a sus roles en los últimos años. ¡Las dos adiciones más frecuentemente citadas de 1984 eran la revisión de la actuación del profesor y la implementación del currículo! ¡Ya previsto! En todo caso, el rol cambió y los directores han estado trabajando según el nuevo rol de líder de enseñanza durante los últimos veinticinco años.

Hoy estamos en otro momento crucial. El recomendado rol docente del director escolar centrado en detalles específicos (que yo llamo "microgestión") está volviéndose ineficaz para provocar el cambio a una escala significativa. La otra cara de esta minuciosidad actual —la acción refleja quizá— ha sido facilitar una mayor autonomía del director a cambio de una rendición de cuentas con repercusiones importantes: "¡pulir o perecer!" Este libro trata de acabar con ese tira y afloja disfuncional e instaurar para los directores un rol, sustancialmente más poderoso, de aprendiz de líder que, como verá, se centra de manera muy específica en promover lo que HARGREAVES y yo llamamos capital profesional de los profesores. No presento una solución global, sino una muy concreta. Requerirá grandes dotes de liderazgo, al alcance de cualquier buen educador.

Trataré de tener en cuenta también dos cambios importantes de circunstancias representados por el currículo Common Core State Standards (CCSS) y la innovación digital continuada. Con estos, las apuestas y exigencias se han hecho mayores. El currículo CCSS está envolviendo la mayor parte de Estados Unidos con un conjunto muy complejo de exigencias y la tecnología se está descontrolando. Ambos fenómenos representan grandes oportunidades en sí mismos, pero también son muy problemáticos y, en muchos sentidos, tienen implicaciones poco claras para la implementación. Una vez

más, en este libro veremos a directores escolares desempeñando un papel de liderazgo, situándose como jugadores centrales. Esta oportunidad de remodelar el rol del director no debe pasarse por alto. Aunque es cierto que una primera cualidad del director escolar de hoy será la capacidad de gestionar la ambigüedad, puedo garantizar que el nuevo rol será atractivo, alcanzable y, en último término, más claro y más satisfactorio. Lo mejor de todo es que puede aprenderse y conlleva la profunda satisfacción de maximizar el aprendizaje para muchos estudiantes a quienes no sirve ahora el sistema escolar. El director, como agente del cambio líder, puede convertirse en uno de los roles educativos más preciados.

Los capítulos que siguen

El Capítulo 2 reflexiona sobre el hecho de que, para frustración de todos, cuanto mayor es la sensación de urgencia, mayor es la ansiedad y peor la solución intentada. Examina también cómo y por qué seguimos "haciéndolo mal" y acaba con una nota prometedora de que unas virtudes nuevas están a la vuelta de la esquina si nos centramos en ellas y emprendemos la acción.

El Capítulo 3 trata de recoger la esencia del nuevo rol de "liderazgo del aprendizaje" tal como se plasma en la escuela, guiada por el concepto de construcción del *capital profesional* de la escuela. Veremos qué aspecto tiene este activo y cómo se acumula, e indicaremos por qué desarrollar el capital profesional de los profesores, individual y colectivamente, es una alternativa cada vez más poderosa. El Capítulo 4 muestra por qué es crucial, para la propia escuela y para el distrito, que los directores escolares se conviertan en jugadores en el distrito, valorando a los iguales como a sí mismos y sin perder de vista el sistema en su conjunto. De nuevo hago la observación de que es tanto factible como eficaz. En el Capítulo 5, nos centramos en el director como agente del cambio para identificar las competencias centrales del nuevo liderazgo. Estos elementos del agente del cambio sobre la marcha, o "liderazgo de movimiento" —el tipo de liderazgo que empuja hacia delante a individuos, organizaciones y sistemas— tiene las virtudes de ser sucinto, práctico a la hora de implementarlo y eficiente en el sentido de que cualquier elemento sirve a dos o más conjuntos de destrezas.

El Capítulo 6 —"El futuro es ahora"— presenta un apasionante final, mostrando que es probable que el rol del director cambie a mejor porque forma parte de la dinámica del sistema. Como el sistema actual es aburrido para los estudiantes, alienante para los profesores y frustrantemente improductivo para los planificadores y el público (estos elementos constituyen lo que yo llamo el "factor de empuje"), y como la nueva pedagogía, el mundo digital y la dinámica de cambio del contagio positivo (el "factor de llamada") son imparables, es seguro que las nuevas oportunidades se presentarán en número. El capítulo interpreta la creciente presencia de las nuevas tecnologías del mundo digital como un nuevo tema problemático y el currículo como otro. Ambos requerirán directores preparados que puedan pensar de forma independiente y actuar como parte del

equipo y del sistema.

Todavía merece la pena esforzarse

El período en el que estamos entrando no será sencillo. Hay muchas formas de equivocarse. Yo solo puedo garantizar que será dinámico y que las cualidades de los aprendices de líder estarán a la orden del día.

De nuevo, merece la pena luchar para liderar el aprendizaje y maximizar el impacto por el que *el sistema en su conjunto mejora radicalmente (y quiero decir radicalmente)*. El resto del libro lo ayudará como director a hacer esto y dejará claro que los líderes de distrito y del sistema deben trabajar con los líderes escolares para hacer que esto ocurra.

Items de acción

- ❒ Clasifique su satisfacción en el trabajo ahora mismo comparada con años anteriores. Pregunte a sus profesores cómo clasifican la suya.
- ❒ ¿Qué signos (sutiles o fuertes) crecientes a favor o en contra de la escuela ve entre sus estudiantes más avanzados?
- ❒ ¿Qué porcentaje de sus estudiantes cree que van derechos a dejar de estudiar en un futuro próximo?
- ❒ Como director escolar, ¿de qué se considera responsable? ¿Se hace usted cargo de estos aspectos?
- ❒ ¿Qué cantidad de su tiempo dedica a la enseñanza directa? ¿A qué otra cosa se dedica?
- ❒ ¿Qué roles desempeña ahora como director escolar?

Discuta con los colegas

- ■ ¿Adónde se encaminan ahora sus escuelas, y qué implicaciones tiene esto para que los profesores puedan trabajar juntos más eficazmente?
- ■ ¿Hasta qué punto ha sido eficaz la implicación del director en la enseñanza directa en el cambio de la escuela en su conjunto?
- ■ ¿Qué momentos cruciales ha experimentado como educador?

1 Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “directores y directoras”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado, dirección y alumnado. *(N. del E.)*

2 En el sistema educativo de EE.UU. corresponde al inicio de la Educación Secundaria a la edad de 14 años. Véase pág. 111. *(N. del E.)*

3 Véase nota de la pág. 12.

4 “Estándares esenciales comunes estatales” (de cada Estado de la Unión). *(N. del T.)*

CAPÍTULO

2

Vicios y virtudes

Este capítulo versa sobre un círculo vicioso en el que los directores escolares de Estados Unidos se encuentran cada vez más atrapados; el siguiente se ocupará de un círculo más virtuoso que establece y sostiene las condiciones para el éxito. El director tiene que ser un líder equilibrado, que minimice las acciones contraproducentes y se especialice en las acciones generadoras que arrojen resultados positivos.

¿Tiempo de pánico?

¿Tiene una terrible sensación de urgencia? ¿O lo que siente estos días es más bien pánico? John KOTTER (2008), un ya antiguo gurú líder del cambio, tiene una opinión importante sobre el concepto de urgencia. Dice, cierto, que los grandes cambios no pueden iniciarse sin alguna terrible sensación de urgencia, pero, una vez dejamos los obstáculos iniciales, es preciso enfocar nuestros esfuerzos. Sin un centro de atención, la urgencia empeora las cosas, convirtiéndose en lo que KOTTER llama "falsa sensación de urgencia frenética", en vez de un "auténtico sentido de urgencia" que forja y se alía con fuerzas de cambio real. ¿Qué es para usted: la falsa urgencia que acompaña el fracaso persistente, incluyendo soluciones repetidamente fallidas; ansiedad, frustración, ira y una sensación de "vaya lío", y una actividad frenética para solucionar el problema, yendo de un remedio improbable a otro; o una urgencia que se centra en un poderoso deseo de ganar, ahora mismo; un sentido de grandes oportunidades junto con la verificación de que hay riesgos por todas partes, y una actividad incesante, rápida, alerta, dirigida hacia cuestiones importantes? Quizá debamos simplificar esa descripción, reduciéndola a un enfoque que elimine actividades irrelevantes con el fin de liberar tiempo y energía para ideas que sean realmente prometedoras.

La urgencia puede impulsar un rumbo bueno o malo, como indicará este capítulo. Y una vez que tomamos un rumbo equivocado, la urgencia nos empuja más lejos. Un comienzo que lleve a una cuestión crítica equivocada empeorará la situación. Un

comienzo que apunte en el buen sentido convertirá la crisis en un avance. ¿En qué tipo de bicicleta montas, la que recorre "círculos virtuosos" o la que termina en los "viciosos"?

Aunque es cierto que las cosas pueden deteriorarse más rápidamente de lo que pueden arreglarse, la dinámica correcta de factores para crear soluciones duraderas y poderosas no lleva mucho más tiempo. Cuando las acciones eficaces reemplazan a las ineficaces, motivan a la gente a hacer aún más. Como veremos más adelante, los progresos sustanciales pueden empezar a notarse en un período de dos años y hacerse después más sólidos, pero solo si evita lo que hemos llamado impulsores de política "erróneos".

Cuatro opciones erróneas para impulsar la política

Un director no siempre es en todos los aspectos la persona que va en el asiento del conductor, con el pie en el pedal y las manos en el volante. Por eso, parte de lo que pienso decir aquí se aplica igualmente a otros que marquen la dirección y el ritmo de la marcha diaria del director escolar en su trabajo.

No pretendo cuestionar motivos. Cuando uno se enfrenta a una situación crucial, es fácil hacer algo mal (lo ineficaz o contraproducente), especialmente si uno no se siente completamente responsable. Pero aunque uno se vea limitado por condiciones externas, siempre queda margen para la acción. Tanto aquí como en otros lugares, procuraré que los puntos principales no sean muchos.

Podemos comenzar con una breve descripción del cuadro general que, en los Estados Unidos, nos ha llevado a la crisis actual y su acompañamiento: el pánico que empeora las cosas. Estados Unidos ha estado en un constante estado de urgencia durante tres décadas, desde la publicación de *A Nation at Risk*[1] (National Commission on Excellence in Education, 1983), con sus famosos gritos de guerra de que los fundamentos del sistema educativo de Estados Unidos estaban siendo debilitados "por una oleada creciente de mediocridad" y que, si una potencia extranjera hubiese tratado de imponer el sistema educativo entonces vigente, lo habríamos considerado como "un acto de guerra". Había llegado el momento de declarar un nuevo "Imperativo para la reforma educativa", como rezaba el subtítulo del informe. Había una necesidad urgente de competir económicamente en un mundo global cada vez más competitivo, y la educación tenía que ser el camino. La respuesta tenía que ser calidad para todos. Por desgracia, no había una estrategia discernible que se derivara del informe o su secuela. Una crisis sin una estrategia es una receta para la acción aleatoria y la frustración creciente.

El siguiente intento de reforma fue el ambicioso *No Child Left Behind*[2] (NCLB), una ley de educación acordada por los dos partidos, aprobada en 2001, que el presidente George W. BUSH firmó en enero de 2002. Reflejando una frustración acumulativa por la falta de progreso, la NCLB imponía que todos los estudiantes se sometieran a test de lectura y matemáticas desde 3.º a 8.º y que a todos los estudiantes se les exigiera un

"progreso anual suficiente" (PAS) en sus puntuaciones de los test. Las escuelas que no consiguieran un PAS durante dos años seguidos se someterían a diversas consecuencias en escala que podrían llegar al cierre. Además, se requeriría a los estados que tuvieran un "profesor cualificado" en cada escuela en 2006. Por último todo el alumnado tenía que obtener competencia en los test básicos en 2014. No había un marco nacional: se exigía que cada Estado tuviera sus estándares y test, pero se les dejaba que decidieran los estándares concretos. Ahora teníamos una estrategia discernible: la ilusión de unos estándares no definidos sin una forma concreta de llevarlos a la práctica. Espero que esté comenzando a percatarse de cómo empieza a asediar este mundo mal concebido la dirección escolar.

Esto nos trae al presente, cuando, en 2009, el presidente OBAMA introdujo la actual política educativa bajo la bandera de *Race to the Top*[3]. Reconociendo que la NCLB era demasiado prescriptiva, la nueva legislación se basaba en cuatro componentes: nuevos estándares y evaluaciones; sistemas de evaluación y de datos masivamente mejorados; mayor calidad de profesores y directores a través de las contrataciones, evaluaciones, recompensas y castigos, y una atención especial a revertir la situación del 5% de las escuelas con peores resultados. Por último, aunque este no sea el lugar para profundizar en ello, también entró en escena el CCSS, respaldado por más del 90% de los estados que habían firmado para definir unos estándares de máxima categoría en Lengua y Matemáticas y para desarrollar las evaluaciones correspondientes alineadas con estos nuevos estándares. El trabajo sobre los estándares y las evaluaciones está en marcha, con un sistema de evaluación que empieza en el curso 2014-2015.

¿Qué tiene que ver el director con todo esto? Por bien intencionadas que sean las reformas, el hecho es que se está llevando al director a desempeñar un papel que restringe su posible esfera de influencia. Para ser explícitos, "los estándares y la rendición de cuentas" son estrategias extremadamente débiles para impulsar una reforma. Puede ver un análisis paralelo profundamente revelador aplicado a la profesión docente en el libro de Jal MEHTA: *The Allure of Order* (2013).

MEHTA muestra que la evolución de los estándares y la rendición de cuentas aplicados a la profesión docente con mayor intensidad durante años han debilitado fundamentalmente la eficacia de la profesión. Su brillante conclusión es que los planificadores están tratando de hacer de tapadillo con la rendición de cuentas lo que deberían haber hecho a las claras con el fortalecimiento de aptitudes. La desprofesionalización es el único resultado de una estrategia así. En este libro mostraré cómo este predominio de la "rendición de cuentas de tapadillo" está encerrando al director de un modo que no acabará bien para él ni para el sistema en su conjunto.

En un trabajo anterior, enmarqué el problema en términos de la interacción de los impulsores políticos "erróneos" y "correctos". En particular, cuatro obstáculos principales, interrelacionados, que yo llamo impulsores erróneos —básicamente, cada uno de ellos es un error de perspectiva—, mantiene la dirección embarrancada en el

arcén de la autopista del éxito escolar.

Con "impulsores" aludo a las políticas y las estrategias asociadas —usualmente fijadas por entidades federales, estados o distritos— que pretenden "impulsar" una escuela o un sistema mayor hacia nuevos niveles de éxito. Los impulsores erróneos no siempre parecen evidentemente erróneos y no son temas erróneos que considerar, pero la evidencia correspondiente a los cuatro que comentaré aquí, ilustrada en la Tabla 2.1 (de mi artículo "Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform", 2011a), es que, como *impulsores*, no producen en realidad los resultados deseados. Hacen que la gente arranque con el pie izquierdo. Al lado de cada impulsor erróneo señalado hay una alternativa mejor. Tenga en cuenta que "correcto" y "erróneo" son casi siempre cuestiones de contexto, y el contexto está definido aquí por la necesidad de *cambio*.

Tabla 2.1. *Erróneo vs. Correcto*

Erróneo	Correcto
Rendición de cuentas	Fortalecimiento de aptitudes
Soluciones individualistas	Esfuerzo colaborativo
Tecnología	Pedagogía
Estrategias fragmentarias	Sistemática

Los cuatro "impulsores correctos" deben constituir los principios fundamentales y orientadores de la acción e integrar los aspectos beneficiosos de los impulsores erróneos al servicio del cambio. Los impulsores erróneos pueden ser atractivos a primera vista porque parecen parches rápidos, pueden legislarse y pueden atraer superficialmente al público. En último término, los impulsores correctos guían e integran los cuatro erróneos para dar un beneficio máximo.

Rendición de cuentas

La rendición de cuentas asume que lo más importante es asegurarse de que una persona "de abajo" actúa de acuerdo con las directrices o criterios impuestos por alguien superior. Como prioridad y actitud rígidas, la rendición de cuentas se sitúa en el lugar superior de la tabla de impulsores erróneos porque permea los que se sitúan bajo ella. Es comprensible (pero equivocado) concluir que, como a menudo el sistema educativo carece de un enfoque definido, debemos reforzarlo con una fuerte rendición directa de cuentas. Los sistemas humanos no son tan sencillos. En el mejor de los casos, el palo y la zanahoria solo funciona a corto plazo, y siempre es disfuncional a medio y largo plazos, como Daniel PINK (2009), el observador de los negocios, el trabajo y la gestión, ha mostrado de modo tan convincente en su libro *Drive*, un examen de la motivación. Aunque suavice los estrictos requisitos de la rendición de cuentas y dé a las escuelas

locales más margen (a cambio de que tengan que rendir más cuentas), no se obtendrán resultados a ninguna escala porque no puede darse por supuesta la capacidad local.

En nuestro trabajo de cambio de todo el sistema educativo, mis colegas y yo hemos demostrado una y otra vez que, si se dan destrezas a las personas (se invierte en el fortalecimiento de aptitudes), la mayoría de ellas se hará más responsable. En Ontario, por ejemplo, hemos conseguido una mejora generalizada en lectoescritura y graduación en *high school* en todo el sistema escolar público de cuatro mil novecientas escuelas y setenta y dos distritos. No tenemos una rendición de cuentas abierta más allá de unas expectativas elevadas, invirtiendo en el fortalecimiento de aptitudes, una mayor transparencia de resultados y de práctica y manteniendo una atención centrada constantemente en el progreso. Al final, la rendición de cuentas funciona porque las personas se comprometen cada vez más con los resultados, con sus compañeros y con el sistema en su conjunto. Por poner un ejemplo, el York Region District School Board, justo al norte de Toronto, con 180 escuelas y una diversidad enorme, mejoró ininterrumpidamente sus resultados en lectoescritura, aritmética y en graduación en *high school* durante la primera década de este siglo empleando estas mismas estrategias (DUFOUR y FULLAN, 2013).

Pensemos en la siguiente analogía: el fortalecimiento de aptitudes es a la rendición de cuentas lo que la administración es a la contabilidad. La administración tiene que ver con el modo de organizar e invertir sus activos una persona; si solo tenemos contabilidad, ¡nos limitamos a mantener unos registros minuciosos mientras entramos en quiebra! Del mismo modo, para rendir cuentas hace falta algo más que medir resultados; es necesario también desarrollar las capacidades de la persona para alcanzar los resultados. Una presión extrema sin capacidades se traduce en una conducta disfuncional.

Apriete los tornillos de la rendición de cuentas y la gente se aprovechará del sistema, como quedó demostrado en Atlanta. Desde 2001 hasta 2009, el sistema escolar público de Atlanta aumentó constantemente sus puntuaciones en los test, impulsando a su líder, Beverly HALL, a la distinción de superintendente del año en 2009. En 2011, ha sido acusada por un gran jurado, junto con otros treinta y cuatro educadores (profesores, asesores educativos y directores escolares), con los cargos de crear una cultura endémica de trampas en la que se animaba a los educadores a alcanzar a toda costa unos objetivos (fabricando respuestas, informando falsamente de resultados, etcétera) y se los protegía y recompensaba por hacerlo. Los investigadores encontraron trampas omnipresentes en todos los niveles del sistema, que sorprendieron a mucha gente en toda la nación. Quizá sea sorprendente en esa escala, pero predecible cuando la rendición de cuentas confiere un valor tan crucial a los objetivos que las personas hacen lo que sea para sobrevivir (o medrar en este caso, cuando los resultados estaban ligados a premios económicos para el superintendente). Recompense a los que obtienen mejores resultados y castigue a los de peores resultados con un sistema distorsionado de rendición de cuentas y muchos emprenderán acciones egoístas y contraproducentes. Si usted es un director que "lidera"

una escuela en un sistema así, lo mejor que puede hacer es mejorar en un mal juego: haga lo que pueda para agradar a los superiores con el fin de proteger a su personal y a usted mismo. Lo que comienza a pequeña escala se convierte en un problema sistémico: la cultura de la trampa.

Una rendición de cuentas equivocada es como empujar un tren aumentando la potencia en el furgón de cola. Es mucho más eficaz *tirar de* los seres humanos que tratar de empujarlos. Por eso la mejor alternativa a exigir simplemente la rendición de cuentas es aspirar a fortalecer la aptitud desde el principio, con una atención explícita a los resultados. Paradójicamente, esto produce mayor responsabilidad, cuando es más probable que las personas que están en los grupos se responsabilicen, porque la transparencia aplica la presión adecuada para lograr un mayor rendimiento y hace más fácil y más eficaz identificar a los verdaderos rezagados, que acaban siendo (tras el fortalecimiento de la aptitud) muy pocos, muchos menos que el 5%.

En el próximo capítulo, mostraré en qué consiste el fortalecimiento de aptitudes, especialmente con respecto a lo que yo llamo capital profesional de los profesores, y cómo el director puede liderar su desarrollo, logrando mejores resultados y una conducta más responsable. Ocurre que tiene que llegar a la rendición de cuentas indirectamente, mejorando el rendimiento de las personas y del grupo. En pocas palabras, la responsabilidad se consigue a través del fortalecimiento de aptitudes como objetivo, en vez de directamente.

Soluciones individualistas

La falacia de las soluciones individualistas —consigamos mejores profesores, mejores líderes escolares— está en que las personas no cambian las culturas con mucha facilidad. Además, usted tiene que utilizar el poder del *grupo* para cambiar el grupo. En vez de permitir que los directores escolares se centren en el grupo, las políticas actuales enredan a los directores en un individualismo fragmentario. Aquí los directores están en riesgo doble. Al mismo tiempo que son empujados o persuadidos para que procuren formar a su personal profesor a profesor, los mismos directores son tratados a menudo de ese modo por sus distritos. Veamos cómo ambas "soluciones" fallan, empezando por el profesor.

Históricamente, la enseñanza ha sido una "profesión solitaria" en la que los profesores dirigen sus propios reinos tras la puerta del aula. Los planificadores actuales han identificado correctamente el problema a este respecto: la mayoría de los profesores no reciben información sobre su ejercicio docente y, por tanto, no mejoran. Sin retroinformación para los profesores no hay mejora: absolutamente correcto. Pero la forma de "retroinformación" a la que recurren a menudo las burocracias educativas es de la variedad de "palo y zanahoria", que se traduce en un juego perpetuo del gato y el ratón, sin vencedores, entre el gato director y el ratón profesor. Demostraré que hay que

reconsiderar los planes de evaluación del profesorado. La herramienta principal para la mejora en cualquier organización no es la evaluación uno a uno, sino las culturas que construyen en el aprendizaje cotidiano y que usan la evaluación para complementar y fortalecer el aprendizaje (y emprenden acciones en relación con los individuos de bajo rendimiento continuado). Si el sistema de evaluación es perverso, es decir si se hace artificial y no está relacionado con una mejora clara, los líderes tendrán que jugar al juego o participar de otra manera en algo que saben que es inauténtico. Los directores eficaces, los que quieren que se haga algo, solucionarán esto y aprenderán a trabajar con los profesores de manera que no pierdan tiempo o sean contraproducentes. Como gatos sabios, encontrarán más productivo unirse a los ratones.

El esfuerzo dirigido por la Bill & Melinda Gates Foundation para desarrollar medidas eficaces de eficacia docente contempla solo la mitad del problema: los profesores necesitan una buena retroinformación y normalmente no la consiguen. Así, hemos asistido a una explosión en el desarrollo de instrumentos y marcos de referencia para la "evaluación del profesor". Reforzadas por la legislación *Race to the Top* que revisé antes como la "rendición de cuentas final", las nuevas "herramientas" de evaluación que se han desarrollado se aplican a los profesores y se relacionan con los complementos salariales por méritos y otros incentivos primarios. La teoría de la acción es esta: todo el mundo sabe que los profesores constituyen la fuerza educativa individual más importante con respecto al aprendizaje del estudiante, por eso debemos evaluar su actuación y sus resultados, recompensar a los mejores y castigar a los fracasados. Haga esto durante una década, por ejemplo, y terminará con una profesión docente muy mejorada. De este modo, los instrumentos o herramientas de evaluación son considerados (erróneamente) como la vía del progreso.

Bueno, un idiota con una herramienta sigue siendo un idiota. Lo que los planificadores y políticos amigos del palo y la zanahoria no ven es simplemente que las personas no mejoran de ese modo; algunas quizá, pero nunca muchas. Los países que tienen una profesión docente fuerte y legiones de buenos profesores, como Singapur, Finlandia o Canadá, no consiguen ese estatus utilizando un modelo simple de recompensas y castigos. En cambio, han establecido un enfoque "formativo" para hacer que los profesores sean más eficaces: han formado líderes, como directores que puedan ayudar a los profesores a trabajar juntos con un enfoque claro para utilizar datos diagnósticos de los estudiantes ligados a la mejora de la enseñanza con el fin de obtener mejores resultados; operan de forma transparente de manera que las personas puedan aprender unas de otras; supervisan el progreso e intervienen cuando es necesario. En pocas palabras, crean expectativas y culturas de alto rendimiento.

Con los actuales trabajos de reforma, los directores escolares de EE. UU quedan atrapados en el medio, donde pueden decidir perder su tiempo de dos maneras: pueden emprender obedientemente una actividad que consume mucho tiempo y cuyo rendimiento es bajo, como realizar evaluaciones y seguir el procedimiento en un sistema

que rinde poco por vía de resultados (incluyendo, por cierto, la evaluación sumisa del bajo rendimiento, descubriendo únicamente que el sistema no los respalda y que están aislados de sus profesores), o pueden confabularse con los profesores y cubrir el expediente; es decir, pueden llevar a cabo evaluaciones superficiales a sabiendas de que el sistema no trabaja para mejorar la enseñanza. Hay una forma mejor, como veremos en el Capítulo 3, donde describo cómo crear condiciones en las que la retroinformación no solo es constructiva sino que se atiende y se actúa en consecuencia.

Hasta que cambiemos el sistema actual —y mi idea es que los planificadores lo están haciendo peor intensificando la disfuncional rendición final de cuentas—, seguiremos obteniendo resultados como los señalados por Jenny ANDERSON (2013) en el *New York Times*. ANDERSON indica que, en las evaluaciones más recientes del profesorado en Florida, Tennessee y Michigan, el 97%, el 98% y el 98%, respectivamente, de los profesores fueron considerados eficaces y muy eficaces. Cuando el sistema no está cuidadosamente construido para conducir a una mejora real, los directores escolares emprenden evaluaciones superficiales. Aunque aspiren a la mejora, los esfuerzos individuales —un profesor tras otro— raramente se suman. La respuesta no es hacer las evaluaciones más rigurosas, a menos que se quiera más actividad de palo y zanahoria.

En el Capítulo 4, resitúo la evaluación del profesorado de manera que pueda contribuir a su formación permanente como parte de un sistema más integrado de mejora. En esencia, al tratar con su profesorado, los directores deben dejar de centrarse en un trabajo uno a uno con cada profesor para liderar un trabajo colaborativo que mejore la calidad de todo el claustro.

Ahora, el segundo riesgo es cómo son manejados los mismos directores, otra cara de lo que yo llamo el "sesgo individualista" de las estrategias de reforma. Normalmente, los distritos y los sistemas mayores tratan de resolver problemas fundamentales produciendo más y mejores "líderes individuales". La debilidad de esta solución es sutil. La cuestión no es detener la formación de mejores aspirantes individuales a directores, sino dejar de depositar en ellos la confianza para resolver el problema. Estas acciones de personal o de recursos humanos son necesarias, pero no el elemento primero y más crucial. La cuestión primordial es cambiar la cultura de la escuela y del distrito de manera que el aprendizaje sea el trabajo, es decir, que el hecho de que las personas se desenvuelvan mejor en lo que hagan porque el aprendizaje sea más eficaz esté inscrito en los valores y rutinas de la organización. Cuando el aprendizaje cotidiano se convierte en la actividad primordial, los distritos pueden reforzarlo con mejores prácticas de personal que atraigan, cultiven y retengan a grandes líderes, incluyendo a los directores escolares. Pero los grandes líderes, uno a uno, nunca cambiarán la cultura. Una cultura equivocada absorberá a los individuos bienintencionados más rápidamente de lo que pueda producirlos. Tenemos que dejar de depender de parches y centrarnos, en cambio, en modificar la cultura misma. Y aquí, los directores escolares tienen un papel clave, como veremos en el Capítulo 3.

Incluso ejemplos aparentemente muy buenos de reforma de distritos reflejan el sesgo individualista y, en realidad, muestran lo sutil que puede ser ese sesgo. Meredith HONIG, una especialista en liderazgo y política educativa de la University of Washington, y sus colaboradores, llevaron a cabo un detallado estudio de cómo tres distritos escolares "transformaron fundamentalmente su trabajo y sus relaciones con las escuelas para apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a nivel de distrito" (2010, pág. iii). Como dicen en el comienzo de su informe, "una característica sorprendente de los tres esfuerzos de transformación de la oficina central era el objetivo de reforzar la capacidad de los directores escolares para liderar la mejora docente en sus escuelas" (pág. v). Esto parece estar en la senda correcta, pero hay una sutil y poderosa diferencia entre centrarse en los *individuos* y formar los *grupos* (junto con los individuos). Prosigamos con esta distinción crítica.

HONIG y sus colaboradores indican el papel de los distritos en cuanto diferencian los apoyos a los directores, ejemplifican formas de pensar y actuar, facilitan herramientas y su uso y sirven como intermediarios entre los directores y los recursos externos.

Como lo señala un líder docente de los directores:

> "Yo... dedico tiempo [en las escuelas] a ayudar a los directores... enfoco su trabajo... Trabajando sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje... Buscando las prácticas óptimas. Facilitándoles retroinformación. [Si no]... no se traducirá en dividendos en el rendimiento de los estudiantes. Porque... antes de nada, somos animales de costumbres. Por eso, tomar a un director que no haya dedicado tiempo en sus aulas y llevarlo a cambiar su enfoque supone mucho... trabajo intencional. Y después, ser capaz de mantener una cultura en la que las personas [por ej. los profesores] sean utilizadas para... mantenerlo en un despacho para tratar con este [estudiante] todo el día: eso es un nivel de trabajo completamente diferente... Y después, ayudar a las personas [directores] a priorizar su tiempo de manera que dediquen tiempo a los asuntos fundamentales en las áreas que más importan".
>
> (HONIG, COPLAND, RAINEY, LORTON y NEWTON, 2010, pág. 27.)

Uno de los tres distritos tenía una lista de comprobación de veintiséis prácticas docentes que los directores debían examinar. Permítame ser meridianamente claro: estas prácticas incrementan los conocimientos de enseñanza del director y son útiles para el desarrollo profesional de los directores escolares, pero no sirven de ninguna manera para *cambiar la cultura de la escuela en su conjunto, por no hablar de la cultura del distrito*. No hay nada en el informe HONIG que describa qué hacen los directores para influir en *grupos de profesores*. Los investigadores no tienen la culpa de esto. Estos distritos, todos preparados para un enfoque docente, estaban tratando de mejorar la enseñanza mediante los esfuerzos individuales de los directores y otros líderes educativos. Sería gratuito añadir, pero lo haré de todos modos, que uno de los distritos era Atlanta. El enfoque docente puede ser engañoso. Lo que parece una devoción intensa puede en realidad ser ineficaz o incluso contraproducente. El enfoque docente, como mostraré en el Capítulo 4, debe estar muy cuidadosamente perfeccionado para que afecte a todos los profesores.

De modo parecido, el estudio de seis distritos de CORCORAN, CASSERLY, PRICE-BAUGH,

WALSTON, HALL y SIMON (2013): *Rethinking Leadership: The Changing Role of Principal Supervisors*, complica el problema al añadir otro nivel de supervisores que se centra en el liderazgo individualista de sus directores escolares. Hay aquí un buen desarrollo profesional *hasta cierto punto*. Pero la cuestión no consiste en tener un individualismo estratificado, sino en influir en la cultura del trabajo colaborativo centrado. Hay muchas cosas buenas en lo que los seis distritos consideran importante: revisar los datos de la escuela, observar las clases y el trabajo de los estudiantes, comprender el cambio pedagógico en la enseñanza de la lectura y la escritura, utilizar los datos de rendimiento del estudiante para mejorar la enseñanza en el aula, llevar a cabo evaluaciones del director y comprender el cambio de expectativas, enseñanza y estándares en matemáticas (CORCORAN y cols., 2013, pág. 30). El refuerzo de los lazos de los supervisores de los directores con los equipos directivos y con los profesores puede lograr un momento de rendimiento aumentado (en comparación con el sistema previo "más holgado"), pero rápidamente alcanzará un efecto techo. Esta es la conclusión de CORCORAN y cols.: "por desgracia, no hay datos que muestren una relación directa entre el éxito del estudiante y ningún modelo o enfoque de supervisión del director" (pág. 53). No hay relación *directa* porque el cambio profundo llega a través de los efectos directos e indirectos de los individuos y los grupos trabajando de un modo coordinado. Veremos que este trabajo es, no obstante, explícito, poderoso y de valor duradero.

Mi idea en esta sección es que tratar de resolver los problemas del sistema con estrategias individualistas es tan típico como ineficaz. El desarrollo profesional del líder es una solución necesaria pero no suficiente de los retos de lograr la eficacia del sistema. Otro caso problemático al respecto es el del estudio, por lo demás muy útil, de seis distritos mientras desarrollaban la "tubería del director", de TURNBULL, RILEY, ARCAIRA, ANDERSON y MACFARLANE (2013). Si solo tiene que desarrollar el capital humano, la "tubería" puede estar muy bien, pero es una metáfora poco afortunada. "Empaqueta" a los directores en un extremo, los configura uniformemente y tira de ellos hacia el otro extremo, donde solo hay una salida. Necesitamos estanques de talento más que tubería (gracias a Andy HARGREAVES por este concepto; comunicación personal, septiembre de 2013). Tenemos que configurar el rol de manera que se ayude a los directores a trabajar con "grupos" y a aprender de otros directores como forma de cambiar la cultura de la organización.

Tecnología

El tercer par de impulsores erróneo y correcto —tecnología frente a pedagogía— es fascinante en su historia. En líneas generales, durante las pasadas décadas, la inversión en tecnología ha consistido en gran medida en adquisiciones —comprar, comprar, comprar— y no en descubrir cómo puede utilizar la pedagogía (nuevas formas de enseñanza) los ordenadores, los dispositivos personales, el *software*, etcétera para

profundizar y acelerar el aprendizaje. Larry CUBAN (2013) llegó a una conclusión similar cuando examinó el papel de la tecnología durante los cuarenta últimos años y no encontró pruebas de un impacto positivo sobre la "caja negra de la práctica en el aula". Así, la búsqueda de financiación de la tecnología o la gestión de la actualización de estos nuevos "regalos" adquiridos por los distritos y los estados se come el valioso tiempo de los directores.

Diré más sobre la tecnología en el Capítulo 6. En otra obra en la que mis colaboradores y yo estamos trabajando, llegamos a la conclusión de que se están produciendo avances radicales en escuelas en las que las nuevas tecnologías se están combinando con nuevas pedagogías (colaboraciones de aprendizaje entre profesores y entre profesores y estudiantes), generando innovaciones productivas (FULLAN, 2013b; FULLAN y LANGWORTHY, 2014). Este nuevo futuro, que ya tenemos encima, exigirá un nuevo liderazgo del director escolar para dirigir el grupo en la integración de tecnología y pedagogía al servicio del aprendizaje profundo. El Capítulo 6 contiene algunos ejemplos de este nuevo trabajo en acción.

Estrategias fragmentarias

Como la tecnología en cuanto impulsor, estas también ofrecen infinitas formas de llenar la jornada de un director escolar. Unas estrategias ad hoc o fragmentarias convierten la tarea del director en la de mantener demasiados bastones en el aire, haciendo malabares sin fin con unas políticas mal configuradas, mal medidas y descoordinadas. Incluso si determinadas iniciativas no están en conflicto, acaba siendo imposible gestionar la sobrecarga de piezas desconectadas. A veces, las políticas están "alineadas" en el papel, pero nunca parecen mostrar coherencia en las mentes de directores y profesores. El resultado es que se espera que los directores lideren la implementación de políticas que no comprenden y que, en realidad, son incomprensibles en su conjunto. El mejor impulsor, para el que "sistematicidad" me parece una buena palabra, funciona para coordinar estrategias y alinear los esfuerzos que requiere. No necesitamos un análisis sofisticado de la sistematicidad. Es esencialmente la medida en que los miembros se identifican entre sí y con el sistema en general. No es la alineación sobre el papel lo que cuenta sino la coherencia en las mentes de los implementadores. Volveremos más tarde sobre esta solución, pero la idea clave es que las estrategias sólidas son las que producen coherencia o mentalidades compartidas en la vida cotidiana de profesores y directores.

Los impulsores en perspectiva

Los cuatro impulsores erróneos que acabo de describir son opciones erróneas para las fuerzas frontales para reformar un sistema, ya se trate de una escuela o de un distrito. No funcionarán y no pueden funcionar para liderar un cambio del sistema educativo. No es

tanto que tengamos que descartarlos, sino más bien que hay que reposicionarlos para que desempeñen un papel de apoyo para los impulsores correctos. En pocas palabras, si pone un énfasis primordial en el fortalecimiento de capacidades, el esfuerzo colaborativo, la pedagogía y la sistematicidad, y la responsabilidad integrada, las políticas de recursos humanos, la tecnología y políticas específicas como parte de la estrategia general, cosechará en general un éxito mayor.

Demasiado amplio, demasiado reducido: el líder transformador frente al líder docente

Los problemas difíciles nos hacen oscilar hacia atrás y hacia delante, como un boxeador inseguro que va de lado a lado, convencido de que carece de pegada suficiente para ganar el combate. Con los años, los educadores y sus mentores han oscilado entre un período "demasiado laxo" de suponer que lo que ha llegado a conocerse como "liderazgo transformador" debe ser la clave, y un período "demasiado estricto" en el que se esperaba que los directores escolares fuesen muy directos facilitando retroinformación específica a tantos profesores como pudiesen. Si usted lleva en la educación tiempo suficiente, ¡puede haberle golpeado el mismo péndulo más de una vez!

Si usted lleva un tiempo de director, recordará cuando el liderazgo transformador era el último grito. Los líderes tenían que estar sintonizados con el imperativo moral de elevar el nivel y cerrar las diferencias cuando inspiraban a los profesores y a otros para alcanzar nuevos niveles de energía y compromiso. La misión compartida se interpretaba *de alguna manera* como un punto de encuentro para los profesores para lograr cosas nunca antes alcanzadas. Era algo *muy* amplio en efecto. La especificidad y la claridad brillaban por su ausencia.

En realidad, la evidencia muestra simplemente que el concepto y el movimiento del liderazgo transformador nunca funcionaron. Viviane ROBINSON, de la University of Auckland, es una investigadora internacional en educación de primera fila, especializada en el liderazgo y la mejora de la escuela. En un metaanálisis profundo de veintidós estudios, ella y sus colaboradores descubrieron que el impacto del liderazgo transformador era un pobre 0,11 en tamaño de efecto sobre el rendimiento de los estudiantes (ROBINSON, LLOYD y ROWE, 2008) (el tamaño de efecto es una medida estadística del grado de relación entre dos variables; se considera que inferior a 0,40 es débil o insignificante). Básicamente descubrieron que crear una visión inspiradora general e instilar la motivación en los profesores para que se unan a la causa no eran lo bastante específicos para producir resultados reales. Podemos conjeturar con facilidad que crear mensajes amplios, inspiradores incluso, no ayuda mucho en la mecánica real para conseguir llegar adonde queremos.

ROBINSON veía más futuro en el extremo más estricto, más reducido. Descubrió que lo que ella llamaba "liderazgo docente" (que yo llamo liderar el aprendizaje) tenía un

tamaño de efecto significativo (pero no impresionante) de 0,42. Este hallazgo y los de otros han elevado las expectativas de que los directores deben convertirse en "líderes educativos". ¿Pero qué significa eso en realidad? Sé que es herético en estos días concluir que los directores puedan dedicarse a un "excesivo" liderazgo docente o, incluso más alarmante, sugerir que los directores puedan tener un excesivo "imperativo moral" (definido como un compromiso profundo y firme para elevar el nivel y cerrar la brecha del aprendizaje para todos los estudiantes), pero, a mi modo de ver, el cambio en el liderazgo docente ha llevado a la dirección a un camino improductivamente estricto en el que se espera que controle excesivamente o afecte directamente a la enseñanza de otra manera, como veremos dentro de poco.

La visión reducida suscita dos problemas: primero, en cuestiones complejas, no se puede controlar realmente todo; segundo, se puede consumir increíblemente el tiempo de los directores, impidiéndoles hacer otras cosas que puedan configurar el aprendizaje de forma más poderosa. Supervisar a los profesores para un mejor rendimiento es simplemente imposible si tiene una plantilla de, por ejemplo, más de veinte profesores. Los directores que se encuentran en distritos que les exigen que dediquen una cantidad X de tiempo, por ejemplo, dos días por semana, observando en las aulas serán menos eficaces en general porque no pueden influir sobre muchos profesores en un período de tiempo dado; no pueden ser expertos en todas las áreas de la enseñanza, y acabarán dejando de lado otros aspectos de su papel que marcarían una mayor diferencia, como desarrollar el capital profesional de los profesores en cuanto grupo, junto con otros aspectos clave del liderazgo, esenciales para motivar a las personas para que trabajen juntas con el líder y con otros (véase el Capítulo 3).

Una cuestión similar se indicaba antes en un artículo de Richard DuFour y Robert Marzano (2009) (DuFour ha recorrido una larga y distinguida carrera como profesor, director escolar y superintendente hasta su rol actual como autor y consultor educativo. Marzano es otro investigador y consultor líder cuyas traducciones prácticas de la investigación y la teoría a estrategias de clase son internacionalmente conocidas y puestas en práctica). Como ellos lo plantean, "el tiempo dedicado a fortalecer la capacidad de los profesores de trabajar en equipos está mucho mejor empleado que el tiempo dedicado a observar a profesores individualmente" (DuFour y Marzano, 2009, pág. 67). Pero, de alguna manera, estas observaciones han sido eclipsadas por la gigante rendición de cuentas. Pregunté a Lyle Kirtman, que se ha dedicado en la década pasada a identificar las competencias de los líderes educativos eficaces (en capítulos posteriores comentaremos más sus hallazgos), si había encontrado el problema de un enfoque demasiado restringido sobre el liderazgo docente. En un nanosegundo, disparó dos ejemplos:

> Una directora de una comunidad rica recibió un voto de falta de confianza de su profesorado. Centraba su atención en el liderazgo docente y el uso de datos para mejorar los resultados de todos sus estudiantes. Su superintendente entrevistó a diez profesores y descubrió que sus destrezas de comunicación, su empatía con

profesores y estudiantes, su apoyo a los profesores ante las quejas de los padres y la relación con sus colegas directores del distrito eran extremadamente pobres. Su estilo de liderazgo se centraba más en contenidos y datos y no era su fuerte el trato con las personas. Estaba muy enfadada por el punto de vista de su superintendente porque creía que sus destrezas docentes eran excepcionales y que el problema estaba en los profesores difíciles.

Otra directora de un distrito suburbano se centraba en el análisis de la enseñanza y de datos para los estudiantes. Se enfrentaba a los profesores con respecto a cómo tenían que mejorar. Había quejas constantes de los profesores acerca de su carencia general de destrezas de liderazgo. Finalmente, el superintendente recibió un voto de falta de confianza del profesorado y la despidió como directora.

(Comunicación personal, marzo de 2013.)

Podría decir que estas dos directoras no eran muy buenas líderes, que carecían de inteligencia emocional o incluso de buenas cualidades de gestión, y esa es la cuestión. Una atención restringida al liderazgo docente y el rendimiento de los estudiantes puede desatender otras dimensiones del liderazgo del aprendizaje. Y, por extraño que parezca, ser "profundamente apasionado" puede llevar a puntos ciegos si es usted muy controlador, un fenómeno que KAPLAN y KAISER (2013) comentan en su libro *Fear Your Strenghts* (nos ocuparemos más de esta cuestión en el Capítulo 5).

En pocas palabras, en el clima actual, es fácil exagerar acerca del liderazgo docente. Los directores escolares tienen que implicarse específicamente en la enseñanza de manera que conozcan bien su naturaleza e importancia, pero si tratan de entrar hasta en el último detalle, sus medidas tendrán poco recorrido.

Autonomía del director y control excesivo: Otras atracciones al margen

Otro paso en falso que resulta superficialmente atractivo es eliminar las limitaciones de la burocracia dando al director escolar más autonomía a cambio de la rendición de cuentas. Así, puede dárseles a los directores más margen para contratar al profesorado y más flexibilidad con respecto al presupuesto y los recursos. El ayuntamiento de Nueva York utilizó este modelo, como han hecho recientemente ciertos estados de Australia. En estos casos, se garantiza a las escuelas mayor autonomía, pero se espera que rindan cuentas más detalladamente mediante la evaluación del profesorado y los resultados de los estudiantes en los test. Este trato con el diablo tiene varios problemas. Primero, no muchas escuelas tienen esa capacidad, en primer lugar, por lo que difícilmente podrían hacerlo mejor si se las abandonase a su suerte. Segundo, las más aventajadas son a menudo las primeras en responder, creando una distancia aún mayor entre quienes tienen y quienes no. Tercero, no es un buen acuerdo en todo caso. Pone a todo el mundo constantemente en guardia y hace imposible que éxitos aislados cuenten algo en la promoción de una solución más amplia y duradera. Así, la autonomía individual de las escuelas no es más solución que la autonomía individual de los profesores.

Al diablo le gusta tentar a los directores a que abran su propia vía. La autonomía es casi siempre preferible a estar en una mala relación (por ejemplo, una burocracia

agobiante), pero la verdad es que una buena relación es mejor aún, y aquí es donde mira mi argumento. En el resto del libro, defenderé que el aprendizaje conectado, dentro y entre las escuelas y los sistemas, es la única manera de que los sistemas completos mejoren y se mantengan haciéndolo.

Microlocura

La cuestión principal de este capítulo es que los directores están siendo conducidos a una estrecha senda de liderazgo docente que, en último término, resulta inútil. Se los está llevando a microgestionar, siguiendo la enseñanza en detalle, profesor a profesor. DuFour y Mattos (2013), ambos antiguos directores escolares dedicados ahora a la investigación, comentan lo que la precisión de *Race to the Top* ha generado en Tennessee, uno de los primeros estados en obtener la concesión. El modelo que el estado propuso (y fue financiado para llevarlo a cabo) "requiere que el 50% de la evaluación del profesor se base en observaciones del director, el 35% en el progreso de los estudiantes y el 15% en los datos de rendimiento de los estudiantes" (pág. 36). DuFour y Mattos resumen el nuevo rol:

> Los directores o evaluadores deben observar a los nuevos profesores seis veces cada año y a los profesores con experiencia cuatro veces al año, considerando una o más de cuatro áreas: enseñanza, profesionalización, entorno de clase y planificación. Las observaciones han de ir precedidas por una preconferencia, en la que el director y el profesor discutan la lección, y seguidas por una posconferencia, en la que el director comparte sus impresiones sobre la actuación del profesor. Los directores deben introducir después los datos de la observación utilizando las normas estatales para la evaluación de los profesores. Los directores informan que el proceso requiere entre cuatro y seis horas por cada observación.
>
> (2013, pág. 36.)

Podemos suponer con facilidad que, si usted es un director bajo tal sistema, sometido a intenso escrutinio para llevar a cabo todas sus tareas, o bien se agotará, se quemará, o bien aprenderá a seguir los procedimientos superficialmente. En todo caso, la víctima es la mejora real. Si alguna consolación hay para los *tennessees* del mundo, es más fácil pasar de esa microgestión a lo que yo llamo desarrollar el capital profesional de los profesores que uno tenga que hacerlo desde un individualismo excesivo (y llegar a algún sitio). Con un individualismo excesivo o mayor autonomía, uno no desarrolla necesariamente la pericia, mientras que los microgestores desarrollan, al menos, la pericia en la enseñanza que puede ser útil al servicio del trabajo colaborativo.

Un buen ejemplo del contraste entre autonomía y colaboración centrada puede encontrarse en el revelador estudio de David Kirp (2013) de Union City (Nueva Jersey). Union City es una comunidad latina pobre, superpoblada, que durante el último cuarto del siglo pasado fue el distrito de más bajo rendimiento escolar del Estado. Esto cambió en la última década. En 2011, el 89,4% de los estudiantes de Union City se graduaron en la *high school*, un 15% más que la media nacional. Entre otras cosas, el distrito de Union City utilizó bien la dirección escolar, encontrando que el terreno "perfectamente"

productivo está entre la microgestión y la autonomía excesiva. KIRP comenta acerca de la cercana Trenton, una ciudad que abrazó lo que él llama "la teoría del gran líder" (individualismo excesivo lo llamo yo), contratando a directores "superstar" y dando autonomía a cambio de resultados. Los resultados no se materializaron. En Trenton, de 1999 a 2008, el porcentaje de estudiantes que aprobaron los exámenes de matemáticas de 8.º subió del 18,2% al 21,9% (en comparación, en Union City, el ascenso fue del 42% al 71%).

Union City ha tenido éxito porque se centra en desarrollar y emplear el capital profesional de sus profesores, directores y escuelas. KIRP (2013) alude a LES, un director que entiende su trabajo de este modo:

> Aparte de observar y evaluar a los profesores, LES necesita ayudarlos a mejorar. Una estrategia consiste en acabar con el aislamiento de las aulas, animando a los profesores a trabajar juntos, idear conjuntamente proyectos para sus estudiantes y hablar de lo que funciona bien en sus clases y lo que no. Esa colaboración, a las pruebas me remito, puede marcar una diferencia sustancial en la calidad de la enseñanza.
>
> (Pág. 54.)

Muy pocos distritos o Estados parecen captar la distinción crítica entre la colaboración centrada y la microgestión detallada. El camino de perdición que estoy describiendo está pavimentado con buenas intenciones. Tomemos el reciente documento de Nueva Jersey: "Student Growth Objectives: Developing and Using Practical Measures of Student Learning" (New Jersey Department of Education, 2013). Sigue una buena discusión racional de objetivos específicos y mensurables ligados a estándares, basados en el aprendizaje previo, medidos entre dos momentos temporales distintos. Se les pide entonces a los profesores que elaboren objetivos de progreso del estudiante (OPE), que se los apruebe el director (o la persona designada por el director) en noviembre, con cualesquiera cambios completados y aprobados en febrero; finalmente, el supervisor del profesor puntúa los OPE, siendo discutida la calificación en la conferencia resumen anual.

Lo que empieza como una proposición razonable —seamos claros, conocer a los estudiantes y facilitarles una enseñanza acorde— se convierte en una gran pesadilla de cumplimiento para profesores y directores. Una buena idea se convierte en una tarea odiosa. Solo hay algo peor que tener que llevar a cabo una tarea odiosa, y es tener que supervisar a quienes realizan esas tareas. Este tipo de régimen bienintencionado de cumplimiento está siendo replicado por todo el país en nombre de la rendición de cuentas. No será nada salvo un gasto de tiempo y energía para todos los implicados. La cura se convierte en la enfermedad, y está arruinando la dirección, por no hablar del aprendizaje de los estudiantes. Además, todo el argumento es individualista. No hay nada en la estrategia acerca del desarrollo del grupo. Es como si el sistema tuviese una capacidad supervisora ilimitada y los directores tuvieran todo el tiempo del mundo para cambiar a los profesores, uno detrás de otro.

Los decretos de conformidad minimizan el impacto, justo lo opuesto a lo que se

pretende. Seamos claros, en el documento OPE hay buenas ideas, pero no pueden cumplirse por una especificidad orientada a la conformidad. La bondad se malgasta cuando los directores y los profesores se encuentran atravesando las contorsiones de la conformidad o las distorsiones de la resistencia. Mucho mejor fijar las condiciones para maximizar el impacto que describo en este libro, por las que se ayuda a directores y profesores a desarrollar su capital profesional y la pericia y los compromisos correspondientes, y después se examinan la calidad y la responsabilidad, todo de manera transparente. Como descubrió KIRTMAN (2013) sobre los líderes eficaces, ellos están bajos en conformidad en beneficio de la conformidad, y altos en influencia en beneficio del aprendizaje. Influyen en otros para que aprendan y emprendan acciones relacionadas. El compromiso siempre triunfa sobre la conformidad como estrategia de cambio.

Mi conclusión es que ni la autonomía de la escuela ni las observaciones detalladas son eficaces a la hora de producir resultados a gran escala. En cambio, necesitamos un modelo que sea aún intenso en su atención a la enseñanza pero que también implique y motive a *todos los profesores*.

Tiempo para resintonizar

Dada la urgencia de la necesidad de reforma, estamos perdiendo rápidamente pie en relación con un problema que tiene graves consecuencias para la sociedad: la distancia entre quienes más y quienes menos rinden en el sistema educativo. Además del hecho de que las estrategias contraproducentes que hemos discutido en este capítulo son realmente obstáculos que hacen más difícil el trabajo de la dirección escolar, debilitan la energía y el compromiso de los directores (malgastando el segundo factor de impacto más poderoso para el aprendizaje de los estudiantes) y, simplemente, no funcionan. La paradoja añadida es que estos obstáculos hacen que el papel de los directores escolares sea más complicado de lo que debería, cargándolos con un enorme fardo de elementos de distracción que hacen insostenible el trabajo. Como señalé en el Capítulo 1, el 75% de los directores cree que el trabajo se ha hecho demasiado complicado y, por tanto, insatisfactorio. Los directores no pueden ser eficaces en estas circunstancias. Hemos tomado el liderazgo docente demasiado literalmente o hemos perseguido el sueño de unos líderes heroicos que trabajan autónomamente para salvar el día.

Esto no tiene por qué ser así, y la buena noticia es que están surgiendo ideas que podrían hacer que el trabajo de los directores fuese menos complicado, distrajese menos y, sí, resultase más eficaz en cuanto a la enseñanza para todos. Este capítulo ha sido largo en cuanto a los vicios y corto sobre las virtudes. Es momento de cambiar de canal. Está quedando claro un rol nuevo, más poderoso: el del director como primer aprendiz. El próximo capítulo expone esta apasionante y eficaz nueva dirección.

Items de acción

- ❒ ¿Algún cambio en su escuela ha empezado con el pie izquierdo o avanzado en la dirección equivocada? ¿Cómo ocurrió tal cosa?
- ❒ ¿Algunas decisiones en su distrito han sido impulsadas recientemente por la rendición de cuentas, soluciones individualistas, tecnología o políticas/estrategias fragmentarias? ¿Qué impulsor o impulsores podrían haber sido mejores?
- ❒ ¿Dedica demasiado tiempo a la microgestión? ¿Por qué?
- ❒ ¿Está usted en el lugar correcto entre las vías ancha y estrecha? ¿Qué pasos puede dar para acercarse al lugar correcto?

Discuta con los colegas

- ■ ¿Qué círculos viciosos vemos en nuestro trabajo diario? ¿Cuáles virtuosos?
- ■ ¿Cómo podemos mantener una sensación de urgencia que conduzca a decisiones correctas y a un cambio productivo?
- ■ ¿Cómo podemos mantenernos alejados de la microgestión?
- ■ ¿Cómo se ha visto afectado nuestro distrito escolar por los movimientos del liderazgo docente o del liderazgo transformador, o por las opciones de la autonomía escolar?

1 "Una nación en peligro", informe elevado en 1983 al entonces presidente Ronald REAGAN, por la *National Commission on Excellence in Education*. *(N. del T.)*

2 "Que ningún niño se quede atrás", ley propuesta en 2001 por el entonces presidente George W. BUSH, aprobada por el Congreso de los EE. UU. que pretendía mejorar los resultados obtenidos por todos los estudiantes. *(N. del T.)*

3 "Carrera hacia la cumbre", sistema de ayudas competitivas por valor de cuatro mil millones de dólares del departamento de Educación de los EE. UU., durante la presidencia de Barack OBAMA, destinadas a fomentar la innovación y las reformas en los niveles estatal y de distrito. *(N. del T.)*

CAPÍTULO

3

La primera clave: Aprender a liderar

En el Capítulo 2, vimos que la dirección escolar es bastante difícil, aunque la hemos hecho más complicada de lo que debería ser. Los directores están dedicando cada vez más tiempo a la enseñanza, pero no es un tiempo bien empleado, porque no arroja unos resultados globales. Para aumentar su influencia, los directores deben emplear su tiempo de otra manera. Deben emplear sus energías en desarrollar el grupo. Esto no excluye el rol de seleccionar y cultivar a las personas, pero sitúa esa actividad en el contexto de la creación de una cultura colectiva de eficacia.

Como mencioné antes, podemos llamar a este primer rol "aprender a liderar" o "aprendiz de líder". El liderazgo jerárquico nunca puede influir en las masas a ninguna escala, pero unos compañeros decididos pueden tener este efecto. Así, el rol del director consiste en liderar a los profesores de la escuela en un proceso de aprendizaje para mejorar su enseñanza, al mismo tiempo que se descubre lo que funciona y lo que no. La naturaleza de este rol de liderazgo nuevo, mucho más poderoso, se está haciendo cada vez más clara. En este capítulo, recojo lo que la investigación nos dice acerca de este papel de liderazgo más eficaz y presento después un marco de referencia que guíe al director para maximizar su impacto sobre el aprendizaje de profesores y estudiantes.

Empiezo revisando hallazgos de investigación claves acerca de lo que hacen los directores eficaces que presentan resultados de aprendizaje de liderazgo. En segundo lugar, describo un marco de referencia para ver la escuela propia en relación con su "capital profesional". La sección final ofrece algunas formas de enfocar los directores los aspectos de líderes aprendices de su práctica. En todo momento, nos plantearemos si lo que hallamos puede ejecutarse a gran escala y no solo de manera esporádica.

Qué nos dice la investigación fundamental

Comienzo con unos cuantos estudios que identifican mejor el trabajo fundamental del

director escolar como líder de aprendizaje. Con este trabajo fundamental en mente, discutiré el de liderar el aprendizaje en relación con la adquisición y el empleo de tres formas de capital profesional.

Aunque no acepte un rol exclusivamente "gerencial" del director, permítame decir aquí que, para que se fortalezca la agenda profesional, el director o la directora y su equipo deben garantizar que en la escuela prevalezca una buena gestión. Una forma de expresar esto mismo que he utilizado es que los líderes tienen que hacer frente a ciertos "elementos de distracción": acontecimientos y problemas que impiden que la escuela se centre en las prioridades fundamentales del aprendizaje. Como he descubierto en mis estudios de caso del liderazgo de líderes concretos (FULLAN, 2013a), los líderes eficaces mantienen un enfoque claro. Los directores que aprenden a ser líderes no son proclives a asumir demasiadas innovaciones; evitan la fascinación de iniciativas de más dinero y perfil elevado. Se aseguran de que las cuestiones básicas —presupuesto, horario, salud y seguridad— se aborden eficazmente. Nunca me ha seducido establecer distinciones entre liderazgo y gestión. En realidad, liderar el desarrollo de una cultura de capital profesional requiere fuertes destrezas *gerenciales*. El conjunto de destrezas que constituye la base del Capítulo 5 se refiere al liderazgo eficaz per se, sin necesidad de distinguir lo que es gerencial y lo que es liderazgo.

La distinción que a algunos les gusta establecer entre gestores y líderes, que encuadra a estos últimos como visionarios, es una idea vaga, romántica del líder transformador. Muéstreme a un líder transformador que no sea un buen gestor y yo le mostraré una organización fallida, deslumbrante un momento, pero dando inevitablemente una mala reputación al cambio. Los aprendices de líderes son muy buenos gestores, porque saben que establecer unas rutinas básicas es esencial para que tengan éxito los objetivos de mejora. En pocas palabras, los directores deben garantizar que se lleven a cabo con eficacia las funciones gerenciales básicas, lo que supondrá delegar estos aspectos (pero bajo sus orientaciones). Sigue en pie, sin embargo, el hecho de que las cargas administrativas y de mejora han aumentado espectacularmente para los directores durante la pasada década y, como dije en el capítulo anterior, parte del trabajo incluye actividades innecesarias que son pérdidas de tiempo (como la tediosa evaluación superficial). Los directores necesitan un mejor apoyo. También está surgiendo un nuevo rol de administrador escolar en las escuelas grandes, pero, una vez más, este papel debe estar en el ámbito del director. En otras palabras, no debe esperarse que el director lo haga todo, pero hay que asegurarse de que las tareas clave se hagan bien; ¿qué consejero delegado no tiene un equipo de gestión?

* * *

Se ha escrito mucho sobre el rol del director escolar en la medida en que afecta al aprendizaje del estudiante, pero yo voy a fijarme en cuatro autores y sus equipos de colaboradores que han examinado el rol en detalle durante las tres últimas décadas: Viviane ROBINSON, Helen TIMPERLEY, Ken LEITHWOOD y Tony BRYK. Sus hallazgos son

consistentes: los directores influyen en el aprendizaje del estudiante *indirecta pero, sin embargo, explícitamente*. A ese distinguido grupo, yo añadiría a Lyle KIRTMAN y su trabajo sobre el liderazgo y los equipos.

Viviane ROBINSON: aprendiz de líder como dominio clave

Viviane ROBINSON y sus colaboradores llevaron a cabo una "síntesis de la mejor evidencia" (SME) de investigación acerca del impacto de los directores escolares sobre el rendimiento de los estudiantes. En un libro titulado *Student- Centered Leadership*, ROBINSON (2011) resume sus conclusiones. Encontró cinco dominios de liderazgo que tenían tamaños de efecto significativos (que se muestran entre paréntesis) sobre el rendimiento de los estudiantes:

1. Establecer objetivos y expectativas (0,42).
2. Dotar estratégicamente de recursos (0,31).
3. Garantizar una enseñanza de calidad (0,42).
4. Liderar el aprendizaje y el desarrollo del profesorado (0,84).
5. Garantizar un entorno ordenado y seguro (0,27).

Hay cosas que hacer y cosas que no hay que hacer en cada categoría, pero el mensaje que transmiten en conjunto es muy claro. El factor más significativo —el doble de poderoso que cualquier otro— es "liderar el aprendizaje y el desarrollo del profesor", que es esencialmente lo que yo quiero decir con el rol del líder de aprendizaje. En el ítem 4, ROBINSON descubrió que el director que causa el mayor impacto en el aprendizaje es el que se ocupa de otras cuestiones también, pero, lo más importante, "participa como aprendiz" con los profesores ayudando a hacer avanzar la escuela. Liderar el aprendizaje del profesor significa estar proactivamente implicado con los profesores de manera que director y profesores estén aprendiendo por igual.

Piénselo de este modo: el director que se ocupa solo de ciertas áreas como establecer una visión, adquirir materiales para los profesores, trabajar para ayudar a cada profesor y otras actividades similares no necesariamente *aprende* lo que hace falta específicamente para estimular la mejora organizativa en curso. Para que ocurra esto, el director debe hacer del aprendizaje de los profesores y del suyo propio una prioridad. En este dominio del aprendizaje y el desarrollo de los profesores, ROBINSON encontró dos factores críticos: la habilidad del director para hacer progresar un esfuerzo colectivo (un tema fundamental de este libro) y las destrezas para liderar el aprendizaje profesional. Extrapolando de ROBINSON, ambos factores requieren que el director esté presente como aprendiz. Los directores que no adoptan la *postura* del aprendiz por sí mismos no aprenden mucho día a día, con independencia de los años de "experiencia" que puedan acumular, pues poca de esa experiencia previa estaba realmente orientada a su propio *aprendizaje*. Así, los directores tienen que representar gráficamente su propio

aprendizaje y tener en cuenta su curva desde el primer día para llegar a ser mejores liderando. Hemos descubierto que esto es especialmente cierto en nuestro trabajo sobre las "nuevas pedagogías" (colaboraciones de aprendizaje entre profesores utilizando la tecnología para acelerar y profundizar el aprendizaje; FULLAN y LANGWORTHY, 2014). Los directores que se encaran visiblemente con los nuevos dispositivos digitales en su propio aprendizaje, que tratan de aprender de estudiantes y profesores acerca de las nuevas tecnologías, que, en pocas palabras, se ponen ellos mismos en la línea del aprendizaje, son mucho más apreciados en la escuela. Y, por supuesto, aprenden más y se hacen más capaces de ayudar a los profesores.

ROBINSON identificó también lo que ella llama "capacidades de liderazgo" claves, que intervienen en los cinco dominios:

1. Aplicar los conocimientos relevantes.
2. Resolver problemas complejos.
3. Establecer relaciones de confianza.

Combinados, los cinco dominios del liderazgo y las tres capacidades abocan a una caracterización muy ajustada del líder aprendiz en ejercicio.

Helen TIMPERLEY: "¿Quién está en mi clase?"

Helen TIMPERLEY, colega de ROBINSON en la University of Auckland y también investigadora desde hace mucho tiempo del rol del director escolar y del aprendizaje del profesor, llevó a cabo un estudio paralelo de SME sobre el aprendizaje del profesor; en otras palabras, examinar la investigación sobre la relación entre el aprendizaje del profesor y el rendimiento del estudiante. En su libro *Realizing the Power of Professional Learning* (2011), llegó a conclusiones similares:

> La coherencia entre entornos de aprendizaje profesional no se consiguió cumplimentando listas de comprobación y planificando clases, sino mediante la creación de situaciones de aprendizaje que promovieran hábitos mentales de indagación en toda la escuela.
>
> (Pág. 104.)

TIMPERLEY plantea una maravillosa pregunta para los directores: "¿Quién está en mi clase?" Una directora observó que otros directores y ella estaban tan ocupados atendiendo las necesidades de los profesores que no prestaban atención a las necesidades de aprendizaje de liderazgo de los líderes de equipos. Esta directora concluía que "su clase" de aprendices incluía a los líderes de equipos que, a su vez, pueden influir en el aprendizaje de otros profesores de su grupo, generando así un mayor aprendizaje en toda la escuela.

Ken LEITHWOOD: Destrezas, motivación y condiciones de trabajo

Ken LEITHWOOD en la University of Toronto, Karen SEASHORE LOUIS en Minnesota y sus colaboradores se han convertido en autoridades de la dirección escolar en las cuatro últimas décadas. En su libro *Linking Leadership to Student Learning*, LEITHWOOD y SEASHORE LOUIS (2012) concluyen que los directores que más influyeron en el aprendizaje de los estudiantes en la escuela se centraron en la enseñanza —incluyendo los conocimientos, destrezas y motivación del profesor— y en garantizar unas condiciones de trabajo adecuadas (como el tiempo para la colaboración). En pocas palabras, dicen que "el liderazgo afecta al aprendizaje del estudiante cuando se orienta a las condiciones de trabajo, mejorando la enseñanza e, indirectamente, el rendimiento del estudiante" (pág. 234). Observe que, como mencioné antes, el impacto en el aprendizaje del estudiante no es directo, pero sí explícito. Las trayectorias causales no son vagas, como lo son en el liderazgo transformador, sino que las hacen explícitas, a veces, el director, pero más a menudo, los *coaches*, otros líderes del profesorado y los compañeros, todo ello *orquestado por directores prácticos*. Este es un tema que veremos repetidas veces. Volveremos a LEITHWOOD en el Capítulo 4, cuando consideremos la relación de la escuela con el distrito.

Tony BRYK: Capacidad, clima, comunidad, enseñanza

Como presidente de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Tony BRYK está liderando el trabajo de reunir a investigadores y profesionales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación longitudinal de BRYK y sus colaboradores en 477 escuelas elementales de Chicago es especialmente informativa para nuestros fines (BRYK, BENDER-SEBRING, ALLENSWORTH, LUPESCU y EASTON, 2010). En una comparación de microcosmos de dos escuelas que comenzaron en niveles similares de bajo rendimiento, una escuela (llamada Hancock) mejoró significativamente en un período de seis años, en comparación con otra (llamada Alexander). La diferencia:

> El fuerte liderazgo del director de la Hancock School promovió el desarrollo de una vigorosa comunidad profesional que estaba llegando activamente a los padres y, al mismo tiempo, mantenía la atención centrada en mejorar la enseñanza. En contraste, los esfuerzos de reforma en Alexander siguieron siendo fragmentarios, padeciendo una deficiente coordinación y una falta de seguimiento.
>
> (Pág. 40.)

En ambas escuelas había importantes actividades de reforma (recordemos la urgencia frenética de KOTTER frente a la urgencia centrada). Pero Alexander perdió un 9% en lectura y no registró mejoras en matemáticas durante esos años, mientras que Hancock ganó un 10% en lectura y un 19% en matemáticas. Aquí solo he mencionado dos escuelas pero, por fortuna, BRYK y sus colaboradores tienen datos de la casi totalidad de las 477 escuelas elementales de Chicago.

Cuando consideramos el cuadro completo, comparando, como hicieron BRYK y cols.

(2010), las cien escuelas, más o menos, que hicieron progresos significativos frente a las escuelas hermanas que no hicieron progresos, vemos lo que ahora debe resultar un cuadro familiar. La explicación clave era "el liderazgo de la escuela como impulsor del cambio" (pág. 62) que, a su vez, se centraba en el desarrollo de cuatro fuerzas interrelacionadas: la capacidad profesional de los profesores (individual y colectivamente), el clima de la escuela (garantizando la seguridad y la disciplina en la ayuda al aprendizaje), los lazos entre los padres y la comunidad y lo que los investigadores llaman "sistema de orientación docente" (prácticas docentes que implican a los estudiantes en relación con objetivos clave de aprendizaje), pues estas afectaban a todas y cada una de las clases (pág. 62). Esta es una lista muy compacta de aquello en lo que se centran los líderes escolares eficaces. El problemas es que BRYK y cols. descubrieron estos elementos solo en unas cien escuelas, menos del 20% del total. Nuestro objetivo es el "cambio de todo el sistema", en el que se vean positivamente afectadas el 100% de las escuelas.

* * *

A pesar de la consistencia de estos hallazgos en esta muestra de destacados investigadores, el mensaje no está llegando o no está influyendo en quienes están involucrados en el desarrollo del liderazgo escolar. El éxito en el nivel escolar es función del trabajo de los directores, actuando ellos mismos como aprendices de líderes, que garantiza que el grupo se centre en un pequeño número de elementos clave: objetivos específicos para los estudiantes; datos que permitan una diagnosis clara de las necesidades individuales de aprendizaje; prácticas docentes que aborden esas necesidades de aprendizaje, y profesores que aprendan unos de otros, supervisando el progreso general y haciendo los ajustes pertinentes. Todo esto se lleva a cabo en un clima de desarrollo (diferente de un clima judicial) con normas de transparencia dentro de la escuela y externas a ella. En este conjunto de condiciones, las medidas de rendición de cuentas, incluyendo la evaluación del profesorado, pueden y deben producirse, pero se llevan a cabo en una cultura de mejora colaborativa.

A pesar de la claridad y la consistencia de estos hallazgos —durante décadas ahora—, sigue siendo aparentemente fácil que los líderes escolares y quienes configuran la dirección escolar se equivoquen, yerren en la línea de los problemas que señalé en el Capítulo 2, es decir, utilizar los impulsores erróneos, atajar los procesos mediante débiles soluciones individualistas, ser demasiado laxos o demasiado estrictos y hacer tratos con el diablo optando por la autonomía escolar. Necesitamos un empuje un poco más profundo sobre el significado subyacente de este trabajo consistente con el fin de hacer que cale.

Lyle KIRTMAN: Contenido y organización

En *Change Leader: Learning to Do What Matters Most* (2011), sostenía yo que la práctica impulsa la teoría más que lo contrario. Por eso me gusta el nuevo libro de Lyle

KIRTMAN: *Leadership and Teams* (2013). Aplicando su perspectiva de consultoría de gestión (tras haber trabajado con varios centenares de organizaciones de los sectores público y privado durante treinta años), Lyle entra directamente en la práctica del liderazgo escolar, descubriendo merced a más de seiscientos líderes educativos qué competencias (conductas o destrezas observables) estaban asociadas con la eficacia. Al examinar lo que hacían realmente los líderes de mayor rendimiento en la práctica para obtener resultados, KIRTMAN descubrió que estos líderes poseían siete competencias-cualidades que, a propósito, son muy congruentes con mi estudio de "liderazgo de movimiento" acerca de cómo "mueven" los líderes hacia delante a individuos y organizaciones (FULLAN, 2013a). El Capítulo 5 examina en detalle el conjunto de siete competencias de KIRTMAN, pero aquí nos interesa lo que confirma acerca de los líderes y la enseñanza:

> El rol del director tiene que estar equilibrado entre el contenido y el liderazgo organizativo. Estas competencias implican establecer el liderazgo docente en la cultura de la escuela y reforzar un sólido liderazgo de los profesores. El líder educativo es el líder general de la enseñanza, pero necesita tener tiempo y destrezas para motivar y construir equipos y desarrollar la capacidad de liderazgo en su escuela para el cambio. El líder educativo debe procurar no hacer demasiado por su cuenta en el terreno docente.
>
> (KIRTMAN, 2013, pág. 8; la cursiva es mía.)

Es comprensible que algunas personas malinterpreten el énfasis puesto en el liderazgo docente del director. Asumen erróneamente que el liderazgo docente significa que los directores deben pasar gran parte de su tiempo en las aulas, trabajando *directamente* con cada profesor. Los hallazgos relativos a la eficacia que he revisado en este capítulo no nos dicen que los mejores directores pasen varios días por semana en las aulas, sino que lo hacen con la suficiente regularidad como para mantener y desarrollar su habilidad docente. No se trata de que ellos trabajen con muchos profesores, uno a uno, sino de que trabajen con otros líderes de la escuela y juntos influyan más en los profesores en grupos de lo que lo hacen individualmente (volveremos sobre el tema de la evaluación individual del profesor en la sección siguiente, bajo el epígrafe "Capital humano y capital social").

KIRTMAN dice que "se está diciendo a los líderes escolares que se centren en el liderazgo docente... reduzcan sus iniciativas a implementar determinados programas y... se les está diciendo que los profesores deben ser evaluados con formas y procesos más sólidos, más herméticos, con el fin de erradicar a los malos profesores" (pág. 45). Con este tipo de enfoque, un director autocrático puede conseguir resultados a corto plazo, pero, haciendo esto, marginará a los profesores (incluyendo, quizá de modo especial, a los mejores) y nunca será capaz de generar en ellos la motivación y el ingenio para que sean capaces de esforzarse al máximo. Los programas van y vienen, como los directores. Poco quedará que merezca la pena.

El remate

Antes de llegar a la solución que yo prefiero —el desarrollo del capital profesional de los profesores—, permítame resumir el significado fundamental de los hallazgos recién revisados. Primero, este corpus de investigación establece que los grupos de profesores, trabajando juntos con un fin concreto durante períodos de tiempo, producirán un mayor aprendizaje en más estudiantes. Así, si los directores influyen directamente en cómo pueden aprender juntos los profesores, maximizarán su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Segundo, aunque, causalmente hablando, se elimine como etapa la influencia directa en el rendimiento de los estudiantes, esa influencia debe, sin embargo, ser explícita. Si los directores se limitan a permitir que los profesores trabajen juntos y no ayudan a forjar el enlace final con el aprendizaje real, el proceso fracasará. Permítame ilustrar esto utilizando un estudio de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) en dos distritos. Los investigadores fueron Caryn M. WELLS, una exdirectora que ahora es profesora de liderazgo educativo en la Oakland University (OU, Minnesota), y su colega en la OU Lindson FEUN. WELLS y FEUN (2013) estudiaron la implementación de CPA en dos conjuntos de cuatro *middle schools* en dos distritos (que llamamos distritos A y B) con una demografía comparable. Los dos distritos eran similares en cuanto a las respuestas de los profesores a items como "acuerdo acerca de la necesidad de colaborar" y "acuerdo acerca de lo que debe ser una comunidad de aprendizaje", pero había diferencias importantes en relación con aspectos concretos, particularmente con respecto a hacer explícitos los vínculos con el aprendizaje de los estudiantes. En las preguntas relativas a si "los profesores examinan y comparan los resultados de aprendizaje de los estudiantes", "los profesores discuten los métodos docenes utilizados para enseñar a los estudiantes" y "buscar nuevos métodos de enseñanza, exámenes y reflexión sobre los resultados", la media de respuestas del distrito A, en una escala de 5 puntos, estaba en el rango de 2,17 a 2,44, mientras que las respuestas del distrito B estaban en el rango de 3,19 a 3,70.

En pocas palabras, las escuelas del distrito B se centraban más intensamente en las cosas que afectan de manera más directa y específica a la enseñanza y el rendimiento. Los líderes escolares trabajaban con los profesores para desarrollar su capacidad de operar con análisis de datos relacionados con las necesidades de aprendizaje personalizadas de los estudiantes. Este enfoque y la concreción distinguían a los dos distritos. Y el distrito B, como podía esperarse, daba pruebas de "rendimiento elevado de los estudiantes" (pág. 253). La clave para producir un impacto generalizado sobre el aprendizaje del estudiante reside, por tanto, en movilizar el grupo para trabajar de manera específica, intensa, sostenida en el aprendizaje de todos los estudiantes. Hemos visto que este trabajo implica que los profesores trabajen juntos para examinar el progreso de cada estudiante, decidir sobre las mejores respuestas docentes e implementarlas, aprendan unos de otros acerca de lo que funciona y construyan sobre la base de lo que están aprendiendo.

He dicho que el mensaje acerca de liderar grupos colaborativos no está calando a pesar de años de pruebas consistentes. Tratando de hacer que este trabajo esté más centrado, ofrezco un marco de referencia en la siguiente sección mediante el que podamos hacer sistémica esta solución de aprendizaje.

Capital profesional: Un marco para aprender a liderar

Entonces, ¿cómo ser un líder de aprendizaje? En mi trabajo con el gobierno de Ontario desde 2003, que cité en el Capítulo 2, nuestra estrategia fundamental era invertir en reforzar capacidades con la atención puesta en los resultados de los estudiantes. Lo que hicimos fue desarrollar la capacidad de los líderes para fomentar el trabajo colaborativo focalizado dentro de las escuelas y distritos y entre ellos. En efecto, este trabajo ha pasado a ser un precursor del concepto más fundamental y completo de capital profesional, que mi coconspirador Andy HARGREAVES, de la Lynch School of Education (Boston College), y yo acuñamos y desarrollamos en *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* (2012)[1] como marco de referencia para mejorar radicalmente la profesión docente.

Comencemos con un ejemplo de aspectos del concepto de capital profesional en acción. Filmamos la Park Manor Public School, en Elmira (Ontario), porque estaba produciendo grandes resultados de rendimiento de los estudiantes utilizando estrategias colaborativas bien dirigidas que empleaban la tecnología para mejorar espectacularmente la competencia en lectura y escritura. En el pasaje siguiente, el director de Park Manor, James BOND, describe cómo apoya la innovación cuando ayuda a los profesores de la escuela a aprender a ser más eficaces empleando la tecnología:

> Hay que estar preparado para que surjan problemas, pues cada herramienta, programa, aplicación o sitio web no siempre funcionará bien y los comienzos son poco eficientes... Traté de facilitárselo a los profesores haciendo que tuvieran en sus clases [los aparatos] todo el tiempo, de manera que sólo tuvieran que ponerlos en marcha... Especialmente al principio, cuando no había mucha experiencia en la escuela, yo presentaría y ejemplificaría aplicaciones en las reuniones del profesorado o en sesiones de desarrollo profesional. Utilizamos el modelo de distribución gradual y diferenciamos el desarrollo profesional que necesitaba cada profesor basándonos en su zona de aprendizaje próximo.
>
> También estaba dispuesto a ayudarlos cuando tuvieran problemas, de manera que no importaba que no supieran utilizarla [tecnología] ante mí y vieran que no pasaba nada porque no supieran utilizarla perfectamente...
>
> A medida que en el centro aumentó la experiencia, animé a los profesores a que aprendieran unos de otros e incluso de los estudiantes. Procuré conectar a los profesores que estaban aprendiendo a utilizar la tecnología con los profesores que se mostraban reacios... Traté realmente de que el profesorado encontrara formas... de ayudar a sus alumnos y dejar otros usos para los que no estuviesen preparados o tuvieran la sensación de que no aportaban nada, aunque yo pudiera ver los beneficios.
>
> (Comunicación personal, mayo de 2013.)

En la escuela, observamos que BOND era muy explícito acerca de promover el aprendizaje entre el profesorado, aprendizaje que desarrolla una "pedagogía ejemplar" (la expresión de la escuela) que promueve un aprendizaje mejorado en dominios tan difíciles

como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de problemas. Los profesores confirmaron la presencia cotidiana de estas estrategias. Por ejemplo, un profesor decía: "James permitió un tiempo de colaboración con otros miembros del profesorado 'informados' —compartieron aplicaciones, sitios y consejos con nosotros, individuos tecnológicamente ineptos—". BOND practicaba y animaba "'sobre la marcha' la comunicación de sitios web de 'instrucciones'" y otras sugerencias. Enfatizaba "tener la tecnología a disposición de los estudiantes, para que pudiésemos aprender junto a ellos".

Otro profesor señalaba que "James nos permitía explorar la tecnología a nuestro propio ritmo... no nos la imponía. Animaba a quienes se sentían cómodos con nuevos usos y aplicaciones a compartir sus éxitos con nosotros, quienes, a su vez, hacían que probáramos algunos de nosotros".

Un tercero respondió positivamente a la idea de BOND de "añadir una sección a la plantilla del ciclo de aprendizaje que incluía cómo usar la tecnología (me hizo pensar en cómo iba a integrar la tecnología desde el principio del ciclo de planificación)". BOND orientaba al profesor a "preguntar a los estudiantes cómo les gustaba utilizar diferentes tecnologías y hacer que me mostrasen cómo utilizarlas (si yo no lo sabía ya)". También hizo que "otros profesores me mostrasen cómo utilizaban ellos la tecnología (esto es, reunión de profesores cuando íbamos al aula de alguno)".

Como indica el ejemplo de BOND, las acciones del director como líder del aprendizaje, la forma en que él espera y permite que los profesores aprendan unos de otros de maneras específicas que desarrollen sus capacidades y que refuercen el aprendizaje del estudiante, son manifestaciones del capital profesional en acción. Siendo un buen líder del cambio, BOND crea un clima en el que no se juzga (está muy bien cometer errores mientras se aprende). La cultura de la escuela es el punto focal para todos sus profesores y estudiantes. Cuando esta cultura de aprendizaje colaborativo arraiga, se hace cada vez menos dependiente de las acciones del director y pasa a ser más función de cómo desarrolla a diario su trabajo el profesorado y de cómo cada uno aprende de los demás. El resultado final es que el director y los profesores, como grupo, están en esto juntos. No es accidental que las puntuaciones de competencia de los estudiantes en la evaluación de estándares elevados de la provincia aumentaran desde el 72 al 93% en lectura y del 70 al 87% en escritura en los tres primeros años de este trabajo.

El trabajo en Park Manor refleja lo que HARGREAVES y yo llamamos capital profesional, que vemos como la clave para ampliar los esfuerzos de cambio de los individuos a los grupos, a las escuelas y a los distritos. El capital profesional es función de la interacción de tres componentes: capital humano, capital social y capital decisorio. En el caso del director, *capital humano* alude a la dimensión de recursos humanos o de personal de la calidad de los profesores de la escuela, sus talentos docentes básicos. Reclutar y cultivar las destrezas de los profesores es una dimensión del rol del director. *Capital social* se refiere a la calidad y cantidad de las interacciones y relaciones entre las

personas. El capital social de una escuela afecta al acceso de los profesores al conocimiento y a la información; su sentido de la expectativa, la obligación y la confianza, y a su compromiso para trabajar juntos para una causa común. *Capital decisorio* alude a la suma de práctica y habilidad para tomar decisiones entre muchos individuos o grupos en una escuela y su comunidad. El capital decisorio es lo que hace falta para tomar buenas decisiones, decisiones específicas, como veremos, acerca de cómo poner a trabajar el capital humano y el capital social para alcanzar los objetivos de la escuela.

Esta concepción tripartita del capital profesional puede utilizarse como forma de organizar los roles del director en el liderazgo del aprendizaje. En efecto, el rol de los líderes escolares es reforzar el capital profesional en la escuela y más allá de ella. Los tres componentes deben ser abordados explícitamente y en combinación.

Capital humano y capital social

Cuando el capital humano y el social se combinan, producen resultados importantes. Vemos un ejemplo claro de este fenómeno en el trabajo de Carrie LEANA (2011), una profesora de administración en la University of Pittsburg con destacadas credenciales de investigación del aprendizaje. Dice, como yo aquí, que las estrategias de cambio comúnmente publicitadas yerran normalmente al confiar demasiado en la fuerza de los individuos para resolver problemas educativos, mientras fracasan a la hora de emplear y aprovechar la fuerza del grupo. Se limitan a contratar a grandes profesores y grandes directores y el problema se da por resuelto.

En un estudio directo de las escuelas elementales de Nueva York, LEANA solo midió tres variables principales:

- **Capital humano:** recabando información sobre la experiencia de clase y las cualificaciones de cada profesor.
- **Capital social:** haciendo preguntas como: "¿Hasta qué punto trabaja con otros profesores de la escuela de un modo colaborativo y centrado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?"
- **Rendimiento en matemáticas** durante el período de un año.

Aunque LEANA descubrió que los profesores con mayor capital humano conseguían mejores resultados en matemáticas, los que conseguían los mayores progresos de sus estudiantes enseñaban muy bien matemáticas *y* trabajaban regularmente con los compañeros para mejorar lo que estaban haciendo y lo que podían aprender de los demás. También descubrió que los profesores con menos destrezas que trabajaban en una escuela con elevado capital social obtenían mejores resultados. En el peor escenario, tanto el capital humano como el social eran bajos.

No debe pensarse que el capital humano sea el principal impulsor para desarrollar la

escuela. Aunque es cierto que, en situaciones en las que la calidad del profesor es extremadamente baja, traer grandes líderes (elevado capital humano individual) es esencial para comenzar un proceso de transformación radical, se producirán pocos cambios significativos a menos que el capital social permita al grupo actuar como tal. Una vez comenzado, el capital social (el grupo) mejora a los individuos más fácilmente que los individuos mejoran el grupo. Por ejemplo, en realidad es muy difícil que un profesor flojo que entre en una escuela muy colaborativa permanezca allí sin mejorar. A la inversa, una persona muy dotada no permanecerá en una escuela no colaborativa mucho tiempo. Parafraseando el éxito posterior a la I Guerra Mundial acerca de París: ¿Cómo vas a devolverlos a la granja después de que hayan visto *París*?[2] La buena gente no se queda en lugares poco productivos.

En último término, necesitamos tanto el capital humano como el capital social, y necesitamos el grupo para cambiar el grupo para mejor. El director que dedica mucho tiempo al nivel individual, como requieren las estrategias vigentes, tiene menos tiempo para dedicarlo a promover el trabajo de grupo y, en consecuencia, reforzar el capital social con y entre los profesores y con la comunidad y otras fuentes de apoyo externo. ¿Qué le parece este descubrimiento?

> Cuando los directores dedicaban más tiempo a reforzar el capital social externo [con la comunidad, y buscando otras fuentes de ideas], la calidad de la enseñanza en la escuela era mayor y las puntuaciones de los estudiantes en los test estandarizados tanto en lectura como en matemáticas eran más altas. A la inversa, los directores que dedicaban más tiempo a orientar y supervisar a los profesores no producían ningún efecto en el capital social del profesor ni en el rendimiento de los estudiantes. Los directores más eficaces eran los que definían su papel como facilitadores del éxito de los profesores más que como líderes docentes. Proporcionaban a los profesores los recursos que necesitaban para reforzar el capital social —tiempo, espacio y dotación de personal— para hacer posibles las conexiones informales y formales.
>
> (LEANA, 2011, pág. 35; la cursiva en el original.)

No malinterpretemos la dirección en la que nos llevan estos hallazgos. No se trata de que los directores dejen de prestar atención a la enseñanza, sino de que lleguen hasta ella trabajando con los profesores individual y colectivamente para desarrollar el capital profesional *de ellos*. La presión para una mejora docente continua es central. Hay aún muchas precisiones que hacer: qué habilidad específica es necesaria para aprender en matemáticas; qué equipos hacen falta para cada tarea; cuál es la nueva pedagogía que incorpora a los estudiantes como colaboradores en el aprendizaje y utiliza la tecnología para acelerar y profundizar el aprendizaje. El director está ahí ayudando al grupo a alcanzar ese bien. La cuestión es: ¿qué combinación de factores maximizará esa presión para el máximo aprendizaje de los profesores y, por tanto, para el máximo aprendizaje de los estudiantes?

Las escuelas que invierten tanto en capital humano como en capital social y los hacen interactuar refuerzan los recursos requeridos para el éxito de toda la escuela. Simplemente, vienen a tener los medios para alcanzar unos resultados más amplios y más profundos. El rol del director consiste en participar como aprendiz y líder, garantizando

que las fuerzas combinadas del capital humano y del capital social se dediquen a obtener resultados, como objetivo perseguido continuamente.

Atraer y mejorar el capital humano

El capital humano tiene que ver esencialmente con la calidad de los profesores, con la dimensión personal, si lo prefiere. Depende de atraer el talento y cultivarlo después. No todos los directores tienen la posibilidad de seleccionar su profesorado, pero la tarea primordial es contratar a profesores que tengan al menos cuatro cualidades básicas: 1) elevado compromiso moral en relación con el aprendizaje de *todos los estudiantes*, con independencia de su origen, 2) sólida práctica docente, 3) deseo de trabajar colaborativamente y 4) compromiso con el aprendizaje continuo. Aunque las personas contratadas no posean al principio algunas de estas cualidades en medida suficiente, al director le toca promoverlas, utilizando de nuevo estrategias para desarrollar tanto el capital humano como el social.

Por tanto, el desarrollo posterior en el trabajo es la clave. Sabemos que la mayoría de los profesores no recibe retroinformación sobre la marcha acerca de la calidad de su ejercicio docente. La cuestión es, pues, ¿qué condiciones o procesos sirven mejor para este fin? Ya he señalado que los planes de evaluación formal representan un método grosero e ineficaz, como *mecanismo principal* para dar una retroinformación constructiva. ¿Cuántas profesiones conoce en la que la evaluación formal sea el principal instrumento de mejora? Hay formas mejores de mejorar a todos los profesores y deshacerse del 5% inferior: una de ellas es la construcción de una cultura colaborativa fuerte (en otras palabras, capital social). Si usted adopta como estrategia principal el desarrollo de esa cultura, la retroinformación formal se hace mucho más fácil. Por eso, gran parte de la retroinformación eficaz se incluye en las interacciones significativas cotidianas de la cultura en cuestión. Y recuerde que el director eficaz participa en la configuración de la cultura de aprendizaje. Las culturas son orgánicas y, por definición, persistentes y, en consecuencia, son más eficaces influyendo en sus miembros. La mayoría de los profesores quieren una retroinformación constructiva para mejorar y a la mayoría le parece que la cultura de su profesión carece de ella.

Por mi experiencia, los planes de evaluación formal siempre acaban siendo contraproducentes cuando las personas se esfuerzan al máximo para separar el *coaching* de la "evaluación", especificando, por ejemplo, que los *coaches* docentes solo deben dar retroinformación no evaluativa o haciendo a los directores responsables únicamente de la evaluación formal, relevante. Esta separación se asocia normalmente con las *culturas de baja confianza*. Usted está allí para proteger. Pero ponga todos los mecanismos protectores que quiera en una cultura de baja confianza y no conseguirá nunca un desarrollo motivado. En cierto sentido, toda retroinformación es evaluativa y, cuando se facilita *primordialmente con fines de crecimiento*, se traduce en mejora. Si la cuestión

principal es facilitar retroinformación para que se actúe en consecuencia, y sin duda así debe ser, veamos cómo se puede lograr mejor ese fin y no hacer de la evaluación formal un fin en sí misma.

En toda la bibliografía sobre los directores que dirigen escuelas de éxito, aparece reiteradamente un factor: la *confianza relacional*. En lo que atañe al crecimiento, la confianza relacional se corresponde con la sensación de que la cultura apoya el aprendizaje continuo, en vez de los juicios prematuros acerca de lo débil o fuerte que usted pueda ser. Los directores que ayudan a reforzar las culturas colaborativas lo hacen estableciendo condiciones que eviten los juicios (ofreciendo retroalimentación orientada primordialmente al crecimiento) y fomenten la transparencia (la apertura con respecto a los resultados y a la práctica). En estas condiciones, la mayoría de los profesores progresa y, en una cultura de sana presión (expectativas elevadas) y apoyo (técnico y emocional), los compañeros se ayudan mutuamente a progresar. Cuando esta dinámica está en marcha, los directores están en mejor posición para emprender acciones relativas a los profesores persistentemente ineficaces (que acaban siendo pocos). De hecho, BRYK y SCHNEIDER (2002) descubrieron que los directores que tenía una elevada confianza relacional con los profesores como grupo se inclinaban más a actuar para despedir a los profesores incompetentes, un acto que era apreciado por el profesorado en su conjunto; en los grupos de alto rendimiento, a los compañeros no les gustan quienes no llevan su propio peso.

Las cuestiones clave en esta sección son: qué atrae a personas de calidad a unirse a una profesión o a una organización y qué las hace más eficaces en su trabajo. El problema histórico es que los profesores reciben en realidad muy poca retroinformación sobre su trabajo, un problema que sigue siendo predominante a día de hoy. En su Teaching and Learning International Survey de profesores en veinticinco países, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) señala un aspecto que nos resulta demasiado familiar: el 22% de los profesores *nunca* ha recibido retroinformación alguna de sus directores escolares (por no hablar de si la retroinformación era valiosa para alguno de los que fueron evaluados); más del 50% nunca había recibido retroinformación de una fuente externa; sin embargo, al 79% de los profesores les parecía útil la retroinformación constructiva.

La falta de retroinformación es, evidentemente, inaceptable. Pero la justificación para saltar de esta situación a señalar la evaluación del profesor como *la solución* carece de apoyo en las pruebas. En un reciente artículo de blog, Marc TUCKER (2013), director del National Center for Education and the Economy, propuso la siguiente pregunta con respuesta de "verdadero o falso": "Las evaluaciones del profesorado mejoran la rendición de cuentas y elevan el rendimiento". No halló pruebas de que la implementación de la evaluación del profesorado a gran escala produjera mejoras significativas en el rendimiento del alumnado. TUCKER observó: "No conozco ningún sistema satisfactorio para dirigir a profesionales que base principalmente su éxito en prescindir de los de peor

rendimiento para satisfacer sus objetivos de calidad".

Como ya he dicho, la evaluación formal del profesorado es un instrumento tosco que, de por sí, nunca puede producir los resultados buscados. Cuando los sistemas insisten en que sus directores aborden la evaluación de todos los profesores, colocan a estos en una rutina de actividad inútil (tomando una frase de un reciente número del *Economist que* habla de las reuniones innecesarias). Los buenos directores saben esto y, o dejan la profesión o cubren el expediente (a lo que aludí antes como el gato que se une a los ratones). La solución es casi de sentido común. ¿Qué es más probable que produzca mejor retroinformación para la mejora: la retroinformación superficial episódica o el trabajo con unos colegas empeñados en mejorar día a día? Puede utilizar ambas cosas —evaluación del profesorado y culturas colaborativas—, pero en el orden correcto.

Con respecto al mismo sistema de evaluación, hágalo más directamente útil para el progreso siguiendo estas líneas (vea también el marco de referencia del Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012):

1. **Dé solidez al marco de referencia de la evaluación** (basado en mejores estándares y formas eficientes de evaluarlos).
2. **Apóyelo con una filosofía orientada al desarrollo y la mejora, en vez de con una postura evaluativa punitiva.**
3. **Haga de la cultura de aprendizaje de escuelas y distritos el principal acontecimiento** e integre cualquier evaluación de rendimiento de manera que sirva para este trabajo compartido.
4. **Garantice que el desarrollo y el aprendizaje profesionales sean características fundamentales, regulares**, de todo el proceso.
5. **Comprenda que la retroinformación reveladora que reciben los profesores es la que está incluida en la interacción significativa entre los profesores y entre ellos y el equipo directivo.** Esa interacción es específica de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, el análisis colectivo de las pruebas del aprendizaje del estudiante y las prácticas que llevan a un mayor aprendizaje está en el centro de la mejora continua.

En pocas palabras, utilice la evaluación formal de su capital humano para reforzar el trabajo de la mejora día a día, pero intégrela en el trabajo de grupo.

Capital social

Como señalé antes, el capital social se expresa en las interacciones y relaciones que apoyan una causa común entre el profesorado de una escuela. No cabe duda de que un grupo con un gran capital social es capaz de lograr mucho más que un grupo con poco capital social, y esto no es una correlación, sino una relación de causa a efecto. La confianza interpersonal y la habilidad individual trabajan mano a mano para obtener mejores resultados. El capital social incrementa el conocimiento del individuo porque le

da acceso al capital humano de otras personas.

La ausencia de capital social ayuda a explicar por qué, a menudo, el desarrollo profesional no produce un gran efecto. Peter COLE (2004) trabajó con el Department of Education and Training de Victoria (Australia) y es ahora un consultor que se dedica al aprendizaje profesional. A quién no le intrigaría el título de su artículo: "Professional Development: A Great Way to Avoid Change", en el que describe que las personas acuden a talleres, dan la impresión de estar aprendiendo algo nuevo y raramente siguen hasta el final. Por supuesto, lo importante es lo que ocurre después de los talleres (o entre talleres): ¿Quién prueba las cosas? ¿Quién le apoya a usted? ¿Quién le retroinforma? ¿Quién le ayuda cuando comete un error? ¿De quién más puede aprender? ¿Cómo pueden responsabilizarse juntos del aprendizaje? Las respuestas productivas a todas estas preguntas dependen de la cultura a la que uno regrese después de los talleres y, especialmente, de su capital social. El artículo de COLE "Aligning Professional Learning, Performance Management and Effective Teaching" (2013) extrae conclusiones similares a las que estoy señalando aquí: la cultura de la escuela y del distrito debe ser el centro de atención principal.

Por tanto, el rol principal de una dirección escolar es construir el capital social de los profesores que trabajan juntos, y este es un trabajo muy preciso en relación con la mejora del aprendizaje de los estudiantes, que consiste en atención específica al aprendizaje personalizado, diagnosis de las necesidades de aprendizaje, enseñanza que se ajuste a la finalidad y el aprendizaje de unos profesores de otros que funcione mejor. También es crucial para construir el capital social de la comunidad más amplia. Especialmente en las escuelas situadas en comunidades con condiciones gravemente deprimidas, es esencial que la escuela llegue a los padres y a los líderes comunitarios y establezca relaciones con ellos. BRYK y cols. (2010) dicen:

> La Herbie Hancock Elementary School tuvo éxito a pesar de su ubicación en una barriada muy marcada por el crimen y con recursos sociales débiles. Es una historia de liderazgo excepcional que creó fuertes lazos con organizaciones tanto del interior como del exterior de la comunidad y estableció una confianza relacional entre los miembros de la comunidad escolar, mientras perseguía un programa de mejora.
>
> (Pág. 195.)

Tanto BRYK y cols. (2010) como LEITHWOOD (2011) muestran que, a mayor escala —múltiples escuelas—, el desarrollo del capital social de las escuelas y el de la comunidad constituye una combinación poderosa. Cuando las escuelas trabajan sobre su propio capital social, es más probable que vean a los padres y la comunidad como parte de la solución; cuando permanecen como culturas individualistas aisladas, fácilmente pueden tratar a los padres como parte del problema, reforzando así una espiral descendente.

Capital decisorio

Como señalé antes, el capital decisorio se refiere a los recursos de conocimiento,

inteligencia y energía que se requieren para dar un uso efectivo al capital humano y al capital social. Básicamente, es la capacidad de escoger bien y de tomar buenas decisiones. Es una habilidad que crece con el tiempo. También debería pensarse en él tanto a nivel del individuo (es decir, la habilidad de un profesor dado) como al nivel del grupo (el juicio colectivo de dos o más profesores). Como la misma toma de decisiones, el proceso de acumular capital decisorio debe ser también deliberado. En las escuelas, los directores deben tener por sí mismos gran capital decisorio, pero aún más debe residir en los otros muchos individuos y grupos que comprende la escuela. Cuando las destrezas de decisión de los individuos y la decisión de grupo se alimentan mutuamente, el juicio profesional en la escuela en su conjunto se hace más poderoso.

Este sería un buen momento para apoyar el creciente interés por las "rondas de enseñanza" (*instructional rounds*), presentadas por primera vez por Elizabeth CITY, Richard ELMORE, Sarah FIARMAN y Lee TEITEL (2009), de Harvard. Las "rondas"[3], como las llaman, constituyen una nueva práctica que se pretende que ayude a los educadores a mirar muy de cerca (observar) el aprendizaje y la enseñanza en sus clases de manera que puedan trabajar juntos para mejorarla. Los primeros casos de esta práctica implicaban a los administradores —superintendentes y directores—. Yo diría que esta primera manifestación de rondas fue valiosa para el aprendizaje profesional de los administradores, no una estrategia para una mejora real. Los administradores participantes aprendieron mucho —muchos de ellos no habían estado tan cerca del aula durante un tiempo—, pero el procedimiento está demasiado alejado de la planificación cotidiana para marcar una diferencia.

En un trabajo posterior, el grupo, liderado por TEITEL (2013), ha desarrollado una versión más fundamentada de las rondas de enseñanza basadas en la escuela. Esta estrategia aumenta la agencia de los profesores. En vez de limitarse a ser observados, los profesores se implican en la observación y el análisis de otros. La frecuencia de observación también se aumenta. Como dice TEITEL, "al llevar a cabo ciclos de mejora más frecuentes, más pequeños, más a corto plazo a través de rondas de toda la escuela, las mejoras docentes pueden implementarse y ajustarse más regularmente, con impactos potencialmente más rápidos y una mayor sensación de eficacia del profesor y de la escuela" (pág. 3). Este trabajo se sitúa, ciertamente, en el ámbito del capital profesional. Cambia el centro de gravedad de la conformidad de arriba abajo al compromiso del profesor y la eficacia colectiva. Mi mejor consejo, no obstante, es recordar que las "rondas" no son, en el mejor de los casos, más que una herramienta o programa. No hay sustituto de una cultura colaborativa que se base en el aprendizaje cotidiano. Utilice las rondas si esto ayuda a extender su aprendizaje; utilícelas como un complemento de su aprendizaje docente, pero no como respuesta a la tarea más básica de establecer una cultura compartida que aborde y resuelva continuamente problemas específicos de los estudiantes.

Hemos vuelto al punto de partida. Evidentemente, trabajar en aislamiento no

incrementa la habilidad profesional en ninguna escala. Tampoco trabajar juntos la incrementa automáticamente. Cuidado con las escuelas en las que los profesores parecen trabajar juntos pero actúan principalmente sometidos a una "colegialidad forzada", en la que los administradores han impuesto la CPA o una "colaboración cómoda", en la que se centra poco la atención y la intensidad del esfuerzo es escasa, como ocurría en el distrito A de nuestro ejemplo de CPA comentado antes en este capítulo (WELLS y FEUN, 2013).

El capital decisorio se desarrolla, en cambio, como parte de las culturas de aprendizaje. Considere este ejemplo ajeno al campo de la educación. LIKER y MEIER (2007), que han estudiado Toyota durante años, descubrieron que la cultura de Toyota, al centrarse en el aprendizaje tanto individual como de grupo, era muy eficaz a la hora de conseguir grandes resultados. Los autores siguieron la pista de esta fortaleza hasta "la profundidad de la comprensión de los empleados de Toyota con respecto a su trabajo" (pág. 112). Yo prefiero decir *profundidad compartida*. En un taller no se profundiza; tampoco se profundiza contratando a grandes individuos ni se logra mediante evaluaciones. Y tampoco se hará a través de unas relaciones agradables. La profundidad compartida se desarrolla a través del aprendizaje continuo, resolviendo problemas y siendo cada vez mejor en lo que se hace. Lo que da buenos resultados es desarrollar la habilidad día tras día haciendo del aprendizaje y de su impacto el centro de atención del trabajo. La habilidad, individual y colectiva, es lo que cuenta.

En las escuelas y los sistemas educativos, el capital decisorio se refiere a cultivar el capital humano y el social con el tiempo, identificando y extendiendo deliberadamente las prácticas docentes que sean más eficaces para satisfacer los objetivos de aprendizaje de la escuela. Las personas no aprenden estas prácticas de una vez por todas en los programas de formación inicial del profesorado. Las aprenden mejor practicándolas en el trabajo y teniendo acceso a *coaches* y compañeros cualificados. En educación, como en cualquier profesión, los líderes tienen que tomar decisiones discrecionales para responder eficazmente a la situación. Cuando un profesor tiene que consultar el manual o el guion de la lección para abordar una pregunta difícil de un padre, usted sabe que el profesor no es un buen profesional.

HARGREAVES y yo tomamos nuestra idea del capital decisorio de la jurisprudencia, aunque podríamos haber llegado a ella siguiendo a los médicos en sus sesiones clínicas. Sí, hay precedentes que uno puede seguir, pero los profesionales se convierten en auténticos expertos solo en la medida en que puedan tomar una decisión prudente cuando ningún precedente les dice qué hacer. Junto con los compañeros, asociados, mentores y miembros del equipo, tratan de resolver casos o de derrotar enfermedades que no siempre pueden encontrarse en un libro de referencia. Con el tiempo, se hacen expertos en juzgar (diagnosticar) lo que hace falta y responden de manera eficaz más frecuentemente. Aprenden a hacerse mejores jueces y médicos.

Cuando la escuela se organiza para centrarse en un pequeño número de objetivos compartidos y cuando el aprendizaje profesional se orienta a aquellos objetivos y es una

empresa colectiva, hay pruebas abrumadoras de que los profesores pueden actuar espectacularmente mejor a través del rendimiento de los estudiantes. El aprendizaje en la escuela bien dirigido con compañeros es la mejor manera de aprender lo fundamental de la enseñanza, los aspectos básicos no negociables podríamos decir. Cuando el investigador en educación John HATTIE (2009), de la University of Melbourne, llevó a cabo su síntesis en profundidad de investigación de más de ochocientos metaanálisis, nos hizo un favor identificando las prácticas docentes de alto impacto. Estas prácticas —como dar retroinformación a los estudiantes, examinar con frecuencia los efectos de la enseñanza, promover la metacognición mediante la que los estudiantes se hacen autoconscientes y adquieren mayor control de su propio aprendizaje, establecer el aprendizaje entre compañeros, etcétera— se aprenden mejor explícitamente y con compañeros.

¿Pero qué decir acerca de alcanzar el nivel de experto en decisión, en el que hace falta un juicio más profundo? Por ejemplo, ¿cómo podría ayudar a un estudiante silencioso a descubrir cuáles podrían ser sus intereses o su "elemento", como aconseja Sir Ken ROBINSON (2013)? ¿Cómo puede agudizar las destrezas de pensamiento crítico de sus estudiantes? Y así sucesivamente. Los profesores pueden hacerse expertos según estas líneas o no depender mucho de si están en una escuela colaborativa; los profesores, incluyendo a los profesores potencialmente buenos, pueden acabar también dejando la profesión cuando los reprimen las culturas individualistas. Y, si se convierten en expertos en decisión, tienen mucho que hacer con la calidad del liderazgo que experimenten. HATTIE pide:

> Piense en razones por las que un profesor permanecería en la enseñanza... El factor que explica la decisión de quedarse o no está relacionado —en gran medida— con la naturaleza del liderazgo... A los líderes toca... identificar y articular elevadas expectativas para todos, consultando con los profesores antes de tomar decisiones que afecten a los docentes, promoviendo la comunicación, asignando recursos, desarrollando estructuras organizativas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y recogiendo y revisando regularmente con los profesores los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Aprender a liderar es el incentivo más poderoso para permanecer en la enseñanza.
>
> (Pág. 153.)

Los profesores expertos, dice HATTIE, *"pueden ofrecer pruebas justificables de los impactos positivos de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes"* (2012, pág. 24). Uno se convierte en esto mediante la práctica deliberada con continuidad, que puede hacerse por cuenta propia, pero es mucho más probable que suceda si es liderado y acelerado enérgicamente por el grupo. La mejor manera de promover la pericia a gran escala es usar el grupo para cambiar el grupo. El rol de la dirección escolar en esta tarea es claro: consiste en ayudar a establecer unos objetivos estimulantes y "entornos seguros para que los profesores critiquen, cuestionen y apoyen a otros profesores para alcanzar juntos estos objetivos. Estos son los líderes que tienen el máximo efecto en los resultados de los estudiantes" (HATTIE, 2009, pág. 83).

En uno de sus superventas, *Fuera de serie*, Malcolm GLADWELL (2008) hizo famosa la

regla de las diez mil horas. Ese número surge una y otra vez para individuos que tratan de hacerse expertos en su oficio: diez mil horas de "práctica deliberada" durante diez años o más. Es lo que separa a los profesionales del resto de nosotros. Supongo que es evidente que este proceso puede acelerarse cuando las personas aprenden unas de otras e, igualmente, eso puede no suceder nunca (excepto para el genio raro) si una persona simplemente va sola. Algunos guitarristas salen adelante tocando las tres mismas cuerdas durante toda su vida, sin buscar un mayor conocimiento de la música. De modo similar, la enseñanza no es el tipo de profesión en el que estar enclaustrado lleva a uno al dominio personal o a acabar teniendo gran impacto colectivo.

Así, la práctica del juicio, en abundancia, aumenta el propio capital decisorio. Y la fuerza del juicio se agudiza y acelera cuando está mediado por el aprendizaje con los colegas (capital social). Las estrategias muy provechosas se hacen más precisas y más incluidas cuando se desarrollan y despliegan en equipos que están constantemente refinándolas e interpretándolas de acuerdo con su impacto sobre los estudiantes en la escuela. Aunque se carezca de evidencia clara o sea esta conflictiva, la experiencia colectiva acumulada adquiere mucho más peso que la experiencia idiosincrásica.

Habilidad y juicio se hacen más críticos en tiempos de innovación. Los *Common Core State Standards* representan una oportunidad potencialmente poderosa o un desastre de proporciones titánicas, dependiendo del capital decisorio de la fuerza docente y de los líderes escolares. Ahora que los estándares y las evaluaciones se están explicando con todo lujo de detalles, la dificultad radica en cómo desarrollar el mejor aprendizaje en relación con los estándares. Algunos Estados pueden dar directrices específicas que impidan a los profesores la oportunidad de hacer juicios independientes. Otros pueden dejarlo a la discreción de cada profesor, con resultados igualmente problemáticos, a menos que formen parte de un grupo que pueda basarse en su propio capital profesional.

Diré más acerca de los CCSS en el Capítulo 6, pero la cuestión es que necesitamos más que nunca la sabiduría del capital decisorio. La educación ha entrado en el período más volátil de su historia. La escolarización no está trabajando para los estudiantes, los profesores o el público. Las llamadas "destrezas del siglo XXI", mejor llamadas aprendizaje profundo (pensamiento crítico, creatividad y su clase) parecen cruciales, pero elusivas. La tecnología ha añadido complicaciones a la pelea, conllevando un potencial gigante y un misterioso inconveniente. En pocas palabras, el capital decisorio de los profesores y de los directores que los lideran sería muy valorado en las circunstancias a las que nos enfrentamos.

Promover e integrar

El su papel de aprendices de líderes, los directores son cruciales para promover e integrar los tres elementos del capital profesional. En las escuelas con un capital profesional fuerte, todo el mundo sabe que la dirección se dedica a mejorar la enseñanza. Los directores no lideran directamente muchos grupos —los profesores líderes lo hacen

—, pero *participan*. Están con frecuencia en el grupo, y su presencia se siente incluso cuando no están presentes.

Esta estrategia es económica. Cuanto más invierta como director en capital humano, social y decisorio, menos microenergía y menos recursos necesitará malgastar en actividades tediosas, de bajo rendimiento, desligadas del núcleo de mejora, y más ayuda logrará —gran cantidad de ayuda— cuando los profesores se ayuden unos a otros. En esencia, trabajar en el marco de referencia del capital profesional incrementa los recursos del grupo. Desarrollando el capital profesional desarrolla el liderazgo en toda la escuela. Esto significa que cuanto más se hace a corto plazo —porque hay muchos líderes con un centro de atención común— más se cultiva un liderazgo sostenible para el futuro.

Dos fuerzas poderosas adicionales surgen del capital profesional. Voy a llamarlas *lealtad mutua* y *decir lo que se hace*. Cuando las personas trabajan juntas, se evoca una condición humana inevitable: se identifican y se comprometen con una entidad superior a ellas mismas. Por ejemplo, cuando un director asume el rol de liderar el aprendizaje y empieza a acumular capital profesional, la escuela pasa de una cultura individualista a otra colaborativa; los profesores dejan de pensar en "sus chicos" solo en "su clase" y se comprometen con el éxito de todos los niños de la escuela. De ahí, cuando los directores trabajan también sobre el capital profesional en redes de aprendizaje con otras escuelas, casi se preocupan tanto por el éxito de otras escuelas como del de la suya propia. La lealtad mutua es una fuente poderosa de ayuda, simpatía y celebración del bien colectivo.

El mayor capital profesional y el éxito colectivo que engendra conduce también a otro efecto sorprendente: las personas de la escuela aprenden a "decir lo que se hace". Comprendo que pueda confundir esta expresión con "hacer lo que se dice" (en el sentido de honrar la obra de uno con los propios actos). Hablo de decir lo que se hace cuando las personas hacen algo que es esencial, profundo y relacionado con el éxito, y lo hacen utilizando un *lenguaje común* y *acciones transparentes*. Descubrimos este poderoso subproducto de nuestro trabajo en Ontario casi por accidente. El descubrimiento llegó cuando organizamos visitas no programadas a diferentes escuelas y diferentes distritos. Los profesores, los directores e incluso los estudiantes resultaban asombrosamente elocuentes, coherentes y específicos al explicar lo que estaban haciendo, por qué y con qué resultados. A eso me refiero cuando hablo de ser capaz de decir lo que se hace.

La fuerza de decir lo que se hace no puede sobrestimarse. Cuando se pide a las personas que se expliquen, se aclaran más acerca de lo que están haciendo y por qué. Cuando gran número de individuos y grupos pueden decir lo que hacen, se influyen mutuamente e influyen a otros. Solo hay una forma de alcanzar este grado de comprensión compartida de la naturaleza del trabajo, y es haciéndolo realmente con otros día tras día. Esa es la fuerza multiplicadora del capital profesional.

La forma más influyente

Es crucial que el futuro de la dirección se centre en torno a la agenda más fundamental

de desarrollar el capital profesional. La alternativa más restringida es que los directores se limiten a funcionar como instrumentos del movimiento de la eficacia del profesor. Se les dan descripciones de rol y herramientas para microgestionar y supervisar a los profesores muchas veces al año y se les dice que este es el principal mecanismo para mejorar. Si continuamos por esta vía, será un completo desastre. El aprendizaje no funciona así, tanto en el caso de los estudiantes como en el de los adultos. Las listas de comprobación nunca inspirarán a los profesores para que den su corazón y su alma —o mente, si vamos al caso—.

En cambio, el rol más poderoso del director consiste en acumular y gastar capital profesional. Y hace esto buscando y cultivando después el talento individual, incluyendo el desarrollo de nuevos líderes. Esto es la adquisición y la estima del capital humano. El director utiliza, además, el grupo para cambiar el grupo siguiendo la agenda muy específica de fortalecer el capital social, donde los compañeros aprenden unos de otros, con una finalidad clara, específica, para mejorar el aprendizaje en la escuela. A medida que esto evoluciona, el director busca y refuerza la creciente experiencia de los profesores para tomar decisiones expertas que mejoran espectacularmente el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto es capital decisorio.

Pasando por reforzar la línea argumental que esto siguiendo, considere cuáles de las tres estrategias siguientes tendrían mayor impacto en el capital decisorio mejorado: evaluación del rendimiento, desarrollo profesional o culturas colaborativas. Por supuesto, yo ya me he decantado. La evaluación del rendimiento puede ser útil (y debe incorporarse a cualquier organización) pero no es lo bastante intensiva para "causar" un aprendizaje profundo. De modo semejante, el desarrollo profesional —talleres, incluso muy buenos— no será lo bastante fuerte porque es lo que ocurre *entre* talleres lo que marca la diferencia. Por tanto, volvemos a las culturas colaborativas como el centro neurálgico porque recogen los tres componentes: aprendizaje diario, evaluación de rendimiento y desarrollo profesional integrado. Esto es capital profesional en su máxima expresión.

En el escenario del capital profesional, la dirección escolar no lidera todo el aprendizaje de la enseñanza. La dirección trabaja para garantizar que la atención docente intensa y el aprendizaje continuo son el trabajo fundamental de la escuela y hace esto como cazatalentos e ingeniero social, construyendo una cultura para el aprendizaje, tanteando a otros para que colideren y, bueno, básicamente siendo un líder de aprendizaje para todos.

Volveremos a la solución en el Capítulo 6, pero hay que hacer más para complementar el nuevo rol del director. Un aspecto del nuevo rol es que el director tendrá que salir del mundo de la escuela *para hacer mejor la escuela*.

Uno de los sesgos en gran parte de la investigación (no en toda) sobre el director es tratar a este como si dirigiera la escuela como si fuera una unidad autónoma. En el Capítulo 4, corregiremos esta concepción errónea mostrando, en último término, que el director debe operar como parte del sistema mayor. Hacerlo así va en su propio beneficio

y beneficia al sistema para arrancar. En todo caso, el director maximizador sabe que el corazón de la organización se encuentra en su núcleo de capital profesional y, para que ese núcleo florezca, tiene que involucrarse tanto en el exterior como en el interior de la escuela.

Items de acción

❒ En cuanto director, ¿qué dispondría? Sea concreto.

❒ ¿Qué estamos haciendo para reforzar el capital profesional?

❒ ¿Cómo se caracterizaría ahora mismo en relación con los cinco dominios del liderazgo de ROBINSON, especialmente con el número cuatro: liderar el aprendizaje y el desarrollo del profesorado?

❒ Cómo se clasificaría usted mismo o un director con el que trabaje en términos de la combinación de capacidad, clima, comunidad y enseñanza de BRYK?

❒ ¿Hasta qué punto se ha encontrado perdiendo el tiempo con una evaluación del profesorado que tiene pocas consecuencias útiles?

❒ ¿Hasta qué punto le sirve el concepto de capital profesional como forma de fijar prioridades?

Discuta con los colegas

■ De los cinco esfuerzos principales de investigación descritos en este capítulo, ¿cuáles le interesan más? ¿Por qué?

■ Compare notas sobre la cuestión: "¿Quién está en mi clase?"

■ ¿Qué distinción hay que hacer entre "líder docente" y "aprendiz líder"?

1 Trad. Cast.: *Capital profesional*. Madrid, Morata, 2014.

2 El autor parafrasea una canción que se puso de moda al final de la I Guerra Mundial: *How Ya Gonna Keep 'em Down on the Farm (After They've Seen Paree?)*: "¿Cómo vas a devolverlos a la granja (después de que hayan visto París)?", en referencia a la dificultad que tenían los soldados estadounidenses procedentes del medio rural para reincorporarse a ese medio después de haber experimentado la vida en París. *(N. del T.)*

3 Concepto traído de la Medicina en donde los estudiantes se capacitan en las rondas de visita a pacientes en

las que acompañan a los médicos. El autor lo explica con más detalle en *Capital profesional* (2014). *(N. del E.)*

CAPÍTULO

4

La segunda clave: Jugar en el distrito y en el sistema educativo

La frontera entre la escuela y el exterior se está haciendo más permeable. Esto ha abierto un apasionante (y abrumador) nuevo mundo para los directores. Recuerde que el objetivo principal es utilizar todos los recursos, incluyendo los ajenos a la escuela, para reforzar el capital profesional de los profesores de manera que pueda florecer el aprendizaje de los estudiantes. Así, los directores tienen que convertirse en "jugadores del sistema", líderes escolares que contribuyan al mayor rendimiento de otras escuelas del distrito[1] y del sistema en su conjunto y se beneficien de ello. Este nuevo compromiso de los directores para la mejora del sistema educativo está en sus primeras etapas, por lo que algunos aspectos de ello aún no están bien desarrollados.

En líneas generales, en este libro he adoptado la perspectiva de la dirección escolar: ¿qué puede hacer para tener un mayor impacto en el aprendizaje? En este capítulo, aludiré necesariamente al rol del distrito (por ejemplo, cómo puede ayudar a desarrollar la dirección), pero no pretendo abordar directamente la cuestión de cómo pueden mejorar per se los distritos.

Si, como director, usted avanza solo, únicamente puede llegar a desarrollar una escuela muy buena. Me atrevería a decir que, aunque sea posible convertirla en una gran escuela a pesar del sistema en el que se encuentra, no es posible *seguir siendo* eficaz si el sistema no cultiva la excelencia en *todas* sus escuelas.

Creo que esta idea —que el sistema importa mucho— es la que estimuló a la Gates Foundation a cambiar su estrategia para incluir la reforma de la escuela y del distrito. Durante los pasados cuatro años, la fundación ha invertido mucho en el desarrollo de instrumentos para medir el rendimiento de los profesores en un programa llamado MET (*Measuring the Effectiveness of Teachers*). Quizá la fundación comprendiera, como yo sostenía en el Capítulo 2, que las medidas individuales de retroinformación son

impulsores insuficientes para la reforma del sistema. Ahora ha lanzado una nueva iniciativa llamada IPD (*innovative professional development*: "desarrollo profesional innovador"), centrada en torno a la idea de que los distritos pueden crear una cultura y una práctica de aprendizaje continuo para todos sus profesores y que cada distrito puede aprender de los demás. El director es, evidentemente, un factor clave en este aprendizaje mutuo, tanto dentro del distrito como entre distritos.

Una perspectiva sistémica tiene sentido sociológico. Si yo soy una buena persona en una sociedad mala, no voy a prosperar tan bien como podría en comparación con lo que conseguiría si me trasladara a una sociedad mejor o ayudara a hacer mejor aquella en la que vivo. Esto no es tan duro como parece en lo que atañe al estado actual de la dirección. Muchas jurisdicciones están comprendiendo que del mismo modo que usted tiene que utilizar el grupo para cambiar el grupo dentro de la escuela, ellas y usted tienen que usar el mismo enfoque de cara a la reforma del distrito y del Estado: tiene que cultivar e impulsar la destreza del grupo —las escuelas en concierto— con el fin de mejorar el sistema en su conjunto.

En cuanto al director que se siente como un engranaje en la máquina del distrito o del Estado, diré que, por su propio interés, le conviene ser más proactivo en relación con el sistema. Y hay cada vez más oportunidades de hacerlo. En este capítulo, señalaré algunas de estas tendencias y le invitaré a explotar las posibilidades.

Mirar hacia fuera para mejorar dentro

En el Capítulo 3, cité a Lyle KIRTMAN (2013) y mencioné que había identificado siete competencias de los líderes educativos de alto rendimiento. Hablaré de las siete en el próximo capítulo, pero ahora centrémonos en la séptima, que él llama *construir redes y establecer colaboraciones externas*. Este es el problema que encontró:

> Como el [actual] centro consistente de atención es mejorar la enseñanza trabajando internamente, el tiempo que tienen los líderes para crear y mantener redes y establecer colaboraciones está disminuyendo. Este centro interno de atención es perjudicial para un liderazgo fuerte. Los líderes de alto rendimiento construyen equipos y delegan trabajo y, por tanto, encuentran tiempo para dedicar a padres, profesores, estudiantes, miembros de la comunidad, líderes del sistema escolar y otros líderes de dentro y de fuera de la educación. Estas redes producen nuevas ideas, prácticas y materiales que pueden utilizarse eficazmente para mejorar los resultados en sus propias escuelas.
>
> (KIRTMAN, 2013, pág. 8; la cursiva es mía.)

Para usted, como director, la cuestión no es prestar menos atención a los asuntos intraescolares, sino involucrarse fuera *con el fin de aumentar el aprendizaje en su escuela* (contribuyendo, al mismo tiempo, a la mejora del sistema). Implicarse externamente a fin de reforzar su trabajo de construir la capacidad interna (capital humano, social y decisorio). Alinee fuerzas internas y externas. Sea egoísta: como parte de un grupo de escuelas, usted puede utilizar esa red para mejorar su propia escuela accediendo a nuevas ideas y participando en redes, usted crea otra fuente de presión

acompañada de ideas para usted y su profesorado para emprender la acción. Sea altruista también: la mayoría de los humanos se muestran satisfechos al contribuir al bien general. Tome su pastel y cómalo, también. Pero no se limite a tomar mi palabra para ello. Sea consciente de si funciona lo que está haciendo. Pregúntese si lo que usted toma del exterior resulta útil en su escuela, y cuestióneselo buscando pruebas de si lo que está haciendo está funcionando así como si está aprendiendo de lo que se hace en otro lugar.

Hay al menos dos caras del exterior: desarrollo intradistrito y aprendizaje más allá del distrito.

Desarrollo intradistrito

Aunque esté usted en un distrito que no promueva la idea de que las escuelas pueden aprender unas de otras, hará bien si ayuda a su profesorado a conectar con una o más escuelas del distrito; perfecto si está en uno que promueve ese intercambio.

Escuela a escuela

Veamos tres ejemplos intradistrito, escuela a escuela: Park Manor y otras dos escuelas que filmamos recientemente, en Ontario; Sanger Unified School District, en California, y las escuelas de las comunidades de práctica (COP, por sus siglas en inglés), en Edmonton (Alberta).

Park Manor, que comentamos en el Capítulo 3, es una escuela pública superior (de 6.º a 8.º) de Elmira (Ontario), del Waterloo Region District School Board. Ya vimos que su director, James BOND, es proactivo y apoya el desarrollo del capital profesional de los profesores en la escuela. Al relacionarse con el exterior es una extensión natural de la jornada, como nos informó la profesora titular Liz ANDERSON, BOND permite cada vez más a los profesores que presenten el trabajo de la escuela a personas ajenas a la misma, que conecten la escuela con otros recursos (como investigadores y el ministerio de Educación), que la presenten en congresos y que formen parte de redes más amplias.

Vemos actividades similares en las otras dos escuelas que filmamos en otro distrito de Ontario: Sr. William G. Davis Public School y Central Peel Secondary School, del Peel District School Board justo a las afueras de Toronto. A medida que estas dos escuelas progresan, los directores —Andreas MEYER en la W. G. Davis y Lawrence DE MAEYER en la Central Peel— esperan que sus profesores participen en intercambios de aprendizaje con otras escuelas del distrito (y fuera de él, como comento más adelante). Lo que ocurre en Peel, por ejemplo, es que los directores, como compañeros, han comenzado a establecer relaciones y compromisos mutuos. Es interesante señalar que los directores han estado empujando al distrito para ir en esta dirección tanto como al revés. En pocas palabras, los directores utilizan la conexión con los compañeros del distrito y sus nuevas relaciones para contribuir a cambiar la cultura del distrito. Al mismo tiempo, el liderazgo del distrito, en Peel al menos, recibió de buen grado estas energías de abajo

arriba y formuló políticas y estrategias para apoyarlas (como aprobar una norma por la que cada uno puede llevar a la escuela sus propios aparatos —ordenadores, etc.— y consignar fondos de manera que las 246 escuelas tengan capacidad de acceso inalámbrico).

Nuestro ejemplo de California es el distrito Sanger, en el que filmamos en 2010. En este caso, el distrito fue el iniciador del aprendizaje escuela a escuela, y aquí mi idea es que los directores tienen que aprovechar una oportunidad así cuando se presente. Sanger es un distrito pequeño (veinte escuelas), muy pobre, en Fresno. Me centro aquí en un solo aspecto de su estrategia. Cada escuela está en un grupo con otras tres o cuatro escuelas. Los equipos líderes de cada una se reúnen cuatro veces al año (en cada una de las escuelas, por turno) con una agenda especifica (cómo mejorar matemáticas, los mejores enfoques para los aprendices de lengua inglesa, etcétera). Se disponen visitas de profesores de unas escuelas a otras para compartir prácticas que estén dando resultado. Cada junio, el grupo convoca una "cumbre" durante la que cada escuela presenta a las otras tres y a los líderes del distrito sus progresos durante el año: los objetivos que se habían fijado, las estrategias utilizadas, los resultados obtenidos, las lecciones aprendidas, las cuestiones clave, etcétera. Los directores aprenden a aprovechar al máximo las redes para estimular el desarrollo de su propia escuela y contribuir al de las otras.

El buen trabajo de Sanger ha sido verificado recientemente por Jane DAVID y Joan TALBERT (2013), dos estudiosas que han trabajado durante décadas investigando la mejora de la escuela y del distrito. Descubrieron que Sanger basa su éxito en tres principios: "el cambio sirve para el desarrollo", las decisiones se "basan en la evidencia" y se "enfatizan las relaciones y el respeto" tanto para los adultos como para los estudiantes (pág. 8), ideas todas ellas compatibles con lo que yo he estado presentando.

Nuestro tercer ejemplo, la comunidad de práctica de las Edmonton Public Schools constituye una variación en la misma línea (Edmonton Public Schools, 2013). Edmonton es un gran distrito en el que algunos directores y profesores se reúnen, con cierto apoyo del distrito, para utilizar la tecnología con el fin de aprender colaborativamente mientras incrementan el uso de la tecnología per se en el aprendizaje en sus escuelas. La comunidad de práctica tiene dos componentes:

1. **Un sitio comunitario en Internet persistente,** en el que el profesorado puede compartir reflexiones, encontrar información y hacer preguntas a sus colegas.
2. **Sesiones regulares cara a cara** que enfatizan la comunicación entre profesores y facilitan tiempo para explorar y colaborar.

Los directores escolares facilitan este trabajo entre sus profesores y lo utilizan también para su propio desarrollo. Como manifestaba un miembro de una red de directores, se centraba en desarrollar y liderar comunidades profesionales de aprendizaje, que es una de las actividades de la comunidad de práctica:

> Uno de los objetivos de este equipo es aumentar la capacidad de liderazgo de sus miembros mediante la

participación en un desarrollo profesional regular. Nuestros esfuerzos han producido un archivo de incalculables recursos al que los directores acceden con frecuencia para hacer progresar el trabajo de sus escuelas.

(Comunicación personal, mayo de 2013.)

* * *

En estos tres ejemplos, se ve que las escuelas no trabajan aisladas. Los directores y los profesores de diferentes escuelas aprenden unos de otros. Las escuelas se fortalecen porque el distrito y otras escuelas se fortalecen también.

Coherencia del distrito

Los ejemplos que acabo de destacar no están centrados en el distrito per se. Esos esfuerzos están ocurriendo principalmente en cada escuela. El aprendizaje es más lateral, entre escuelas, que jerárquico. Pero puede ser útil aquí mirar el trabajo desde la perspectiva de cómo pueden *ser coherentes* los sistemas complejos. En la Figura 4.1, trato de recoger el cuadro general de la coherencia del distrito. La alineación estructural de arriba abajo —coordinando políticas formales y demás— no crea la coherencia de por sí, porque la coherencia requiere mayor unidad de mentalidad, una mentalidad compartida, en realidad.

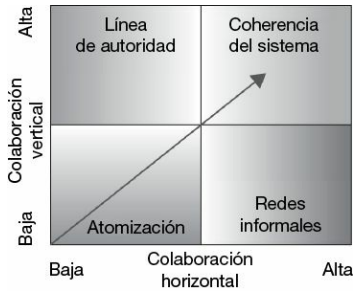


Figura 4.1. *Coherencia del distrito.*

El éxito a gran escala solo se dará cuando los miembros del sistema empiecen a actuar con una mentalidad compartida, coherente. La única manera de desarrollar una mentalidad compartida es a través de una interacción y un aprendizaje orientados a un fin y continuos durante un período de tiempo.

En cualquier sistema, la coherencia es función de la combinación de la compenetración vertical y horizontal. El pegamento de la coherencia es la interacción orientada a un fin en el tiempo que parezca merecer la pena, por ejemplo, en términos de resultados. En la figura, el eje vertical denota el grado de colaboración entre el distrito y las escuelas. El horizontal denota el grado de interacción entre directores de distintas escuelas del distrito.

Comencemos por los cuadrantes menos deseables. El cuadrante bajo-bajo —abajo a la izquierda— representa la tradicional operación débilmente acoplada. Como han observado algunos, esto puede caracterizarse como un sistema de escuelas individuales,

no como un sistema escolar. Lo he calificado de atomista: las escuelas operan cada una por su cuenta; algunas lo hacen bien, pero la mayoría, no. En el cuadrante inferior derecho, probablemente el que se encuentra con menor frecuencia en nuestros días, el distrito facilita pocas orientaciones y las escuelas se unen informalmente para recibir apoyo político y técnico, y quizá incluso como fuerza de oposición cuando el distrito impone nuevos requisitos que los directores no valoran.

Los dos cuadrantes superiores nos interesan más. Todos los distritos de éxito desarrollan fuertes relaciones de doble sentido con sus escuelas. Durante las dos últimas décadas, mi colega Ken LEITHWOOD (2011) ha estudiado en detalle las características y la actuación de los distritos de elevado rendimiento. Descubrió que esos distritos desarrollan cuatro capacidades clave:

1. **Procesos fundamentales** (objetivos generalmente compartidos, pericia docente, datos y evidencia).
2. **Condiciones de apoyo** (planes de implementación, desarrollo profesional, alineamiento de políticas).
3. **Relaciones** (colaboración dentro y fuera del distrito).
4. **Liderazgo** (en los niveles de distrito y de escuela).

Los distritos que tienen una fuerte relación entre el centro y las escuelas (el cuadrante superior izquierdo de la Figura 4.1) pueden arrojar fuertes resultados a corto plazo. Habrá una agenda centrada, un refuerzo ajustado de capacidades, supervisión de cerca de los resultados y, a menudo, propensión a reemplazar a los directores cuanto antes si no dan la talla. Los directores se comprometen profundamente con sus respectivas escuelas en el contexto de lo que el distrito trate de cumplir. El sistema autoselecciona a los directores centrados en la enseñanza. Estos sistemas pueden ser muy buenos para mejorar el rendimiento de los estudiantes —a corto plazo, de nuevo— pero también pueden ser vulnerables a las tendencias demasiado estrictas que comentamos en el Capítulo 2. En otras palabras, una línea de autoridad fuerte no es la solución, aunque pueda dar algunos resultados. En realidad, estoy sugiriendo que los directores busquen tanto relaciones laterales como verticales.

Para usted como director, la línea inferior es construir el capital profesional de sus profesores, basándose en su aprendizaje mutuo, reforzado por el aprendizaje de otras escuelas. Un objetivo clave para usted, entonces (que beneficiaría también a los distritos), es procurar aprender de otras escuelas, centrándose en prácticas que ayuden a la suya y, de este modo, alcance también un grado de consistencia entre escuelas (como buenas prácticas retenidas). Usted aprende de otras escuelas al tiempo que mantiene unas relaciones sólidas de doble sentido con el distrito. De hecho, los líderes de distrito que quieren una coherencia general se dan cuenta de que les interesa fomentar el aprendizaje de escuela a escuela. Estos sistemas alcanzan la coherencia porque fomentan la

interacción tanto vertical como lateral (cuadrante superior derecho).

En la actualidad, los distritos suelen descuidar esta estrategia de desarrollar activamente y apoyar adrede el aprendizaje entre compañeros de distintas escuelas. En su gran estudio del liderazgo y el rendimiento de los estudiantes, LEITHWOOD y SEASHORE LOUIS (2012) descubrieron que casi el 60% de los directores encuestados indicaban que sus distritos solo les facilitaban ocasionalmente ocasiones de trabajar productivamente con colegas de otras escuelas. Recuerdo el antiguo chiste sobre el liderazgo: evite que la mitad de sus seguidores que odian su coraje hable con la otra mitad que aún no se ha hecho una idea.

En todo caso, los líderes eficaces que sostienen una acción conjunta en sentido vertical, sean superintendentes o directores, también invierten en estrategias de aprendizaje entre compañeros. Suavizan deliberadamente la fuerza de su "autoridad" para lograr indirectamente una mejor "encaje sistémico" (coherencia) mediante la interacción del grupo. Cuando los directores y las escuelas trabajan juntos bajo las orientaciones del sistema, todo el sistema mejora, del mismo modo que toda la escuela mejora cuando los profesores colaboran bajo las orientaciones del director.

Más allá del distrito

En estos días, con el acceso al mundo que facilita la tecnología, las escuelas también deberían prestar atención a las que están fuera de los límites de su distrito. Si usted está empezando algo nuevo y en su distrito no se domina mucho el tema de que se trate, si usted está en un distrito muy pequeño con pocas escuelas en las que apoyarse o si quiere explorar realmente qué hay de nuevo conectándose a fuentes externas de innovación, tiene que contemplar el mundo como su campo de ideas. Me detendré aquí en tres ejemplos.

Peel District (Ontario)

Cuando el Peel District de Ontario decidió que no podía dirigir su sistema de 246 escuelas desde el centro, animó a las escuelas a explorar el mundo más en general. Varios directores escolares y líderes del distrito llevaron a cabo visitas a sitios de jurisdicciones externas que estaban utilizando la tecnología para promover la pedagogía. Esto encendió la mecha que llevó a aquellas escuelas y a otras a despegar en nuevas direcciones. Como he mencionado, filmamos dos de las escuelas de Peel y puedo atestiguar que las ideas se expandieron como un incendio forestal; el director y los equipos de liderazgo de profesores de cada escuela construyeron su propia versión muy rápidamente (en dos años). *Cada* clase de las dos escuelas (una con 350 estudiantes y otra con 935) es un enjambre de compromiso, cada una es un asombroso ejemplo de contagio positivo de nuevas ideas. Es demasiado pronto para decir si estos nuevos desarrollos se traducirán en un mejor rendimiento de los estudiantes, aunque esto sea ciertamente así en Park Manor (comentado en el Capítulo 3).

En estos casos, los catalizadores externos y la combustión interna se combinaron para generar el cambio con esfuerzos abiertos aparentemente pequeños (más sobre este fenómeno de contagio orgánico, positivo de cambio en el Capítulo 6). Lo que es particularmente pertinente para la agenda del capital profesional es que los directores y profesores aprendieran juntos. Es cierto que el hecho de que los directores trabajen en red entre ellos es útil, pero su participación como aprendices junto con sus profesores es mucho más poderosa.

Aprender externamente es lo mejor cuando el distrito promueve ese compromiso, como muestran los dos ejemplos siguientes, uno a pequeña escala y el otro mucho más ambicioso.

School Ditrict 96 (Illinois)

El distrito 96 de Illinois tiene menos de quince escuelas. El superintendente, Tom MANY, y los líderes escolares crearon una sólida comunidad de aprendizaje profesional dentro y entre las escuelas durante la primera década de este siglo. Tenían mucho éxito en cuanto al impacto en el rendimiento de los estudiantes en el sistema, pero buscaban ideas más allá de sus fronteras. Basándose en el concepto de las escuelas que aprenden de otras escuelas (que yo he llamado "refuerzo lateral de capacidades"), Tom presentó la idea de que cada escuela se vinculase a una "escuela hermana" de la región, pero fuera del distrito. La idea era que cada escuela encontrara otra con intereses y objetivos similares, y que ambas trabajaran sobre ellos al mismo tiempo. El distrito facilitó este proceso. Algunos directores eran escépticos con respecto a su valor pero aceptaron probar. Después de que el proceso estuviera en marcha durante un año, le pedí a Tom que me enviara una nota acerca de cómo estaba yendo la estrategia. He aquí su respuesta:

> El intercambio con la escuela hermana comenzó con una simple experiencia piloto hace tres años y se ha ido haciendo un poco mayor cada año. Estamos tanteando la capacidad lateral a través de la lente de las comunidades de aprendizaje profesional y reforzando el aprendizaje con una jornada del aprendizaje de fin de curso. Los resultados de este proyecto han sido muy elocuentes.
>
> Planificar y participar en un intercambio con una escuela hermana es ahora una actividad de desarrollo profesional obligatoria para cada director y se ha incorporado a sus trabajos de planificación de mejora de la escuela.
>
> Se pide a cada director que identifique una escuela hermana que tenga fama de dominar un área específica relacionada con el plan del director para la mejora de la escuela. La expectativa es que el área de excelencia que posea la escuela hermana esté conectada y asociada con los objetivos de mejora de la escuela del director para ese año. En su forma más sencilla, se pide a los directores que contacten a través de sus redes y encuentren una escuela que haya demostrado que tiene éxito abordando un área de necesidad de la propia escuela del director.
>
> Hemos descubierto que el aprendizaje es bidireccional. Evidentemente, aprendemos mucho de las escuelas que visitamos, el programa que observamos y los profesores con los que hablamos. La mejor manera de que las personas cambien es hacerlo ellas mismas y aprender de otros comprometidos de forma parecida. Ver a otras personas que se parecen mucho a ellas que tienen éxito con el cambio tiene mucha fuerza y concreción.

> Observar a otras personas que se nos parecen mucho genera muchos resultados positivos. Descubrimos que, si el director orienta su visita a la escuela hermana cuidadosamente, la visita puede hacer más para ayudar a que sus profesores aprendan y progresen que cualquier programa de formación permanente de "sentarse y recibir".
>
> Hemos descubierto que lo contrario también es cierto. Aprendemos de otros cuando visitamos su escuela, pero, cuando las escuelas hermanas vienen de visita al distrito 96, nuestros profesores aprenden cuando se preparan para presentar información sobre nuestras prácticas a la otra escuela. Siempre que nuestros profesores tienen que preparar y presentar, manifiestan que aprenden a un nivel más profundo. Los profesores dicen que el proceso de prepararse para hablar a los visitantes es muy valioso para sostener sus prácticas y profundizar en nuestra cultura.
>
> No he oído ni un comentario negativo sobre la idea del intercambio con escuelas hermanas y, en la mayoría de los casos, los profesores que han participado no solo se muestran positivos, sino que alaban con entusiasmo lo que han aprendido y lo satisfactoria que ha sido la experiencia para ayudarlos a ver otras formas de mejorar su enseñanza y aprendizaje. ¡Si esto es capacidad lateral, necesitamos más!
>
> (Tom MANY, comunicación personal, julio de 2009, adaptado de FULLAN, 2011c.)

Claramente, esta es una estrategia pequeña, informal, muy provechosa (de bajo coste y elevada compensación) que sería especialmente valiosa para pequeños distritos escolares rurales. Los intercambios con escuelas de otros distritos no tienen que ser sofisticados, pero sí tener un fin, ser específicos y estar relacionados con un objetivo de aprendizaje y una evidencia de impacto. Mi idea es que, cuando estos directores experimenten el valor de esta estrategia, se inclinarán a hacer más por su cuenta.

California

California presenta un caso interesante de cambio de todo el sistema. Es grande y complejo: mayor en población que todo Canadá (treinta y ocho frente a treinta y cinco millones), con siete millones de estudiantes y más de mil distritos escolares. Tanto el gobernador como el superintendente de instrucción pública del Estado son elegidos. California era un estado innovador en la década de 1960, pero, desde entonces, ha ido en constante declive. Bajo la superficie de fracaso continuado ha habido bolsas de éxito (como Sanger) y un deseo incumplido de muchos educadores de dar la vuelta a la situación. Hay ahora un conjunto favorable de condiciones que podrían alterar fundamentalmente el futuro: un gobernador, Jerry BROWN, que favorece el desarrollo y las reformas locales; un superintendente, Tom TORLAKSON, que quiere cambiar la orientación del departamento de educación del Estado para que se centre en el refuerzo de capacidades por encima de la conformidad; superintendentes de distrito que, individualmente y como asociación, quieren trabajar en la mejora, incluyendo las redes; un sindicato, la California Teachers Association, que favorece la agenda de capital profesional, y, por primera vez en treinta años, *dinero*. Está fuera del alcance de este libro abordar la cuestión de la reforma del Estado, pero podemos ver una estrategia emergente que engloba escuelas y distritos como jugadores del sistema, aprendiendo unos de otros.

Una de la primeras manifestaciones de esta nueva forma es un grupo denominado

California Office for Reform in Education (http://coredistricts.org). Hago una advertencia cuando presento este ejemplo. CORE está aún en una etapa inicial y hay que trabajar varias cuestiones importantes en las relaciones con el sindicato, el departamento de educación del Estado y el Gobierno federal. "Manténgase en la sintonía", como dicen. Para nuestros fines, sirve como ejemplo de cómo pueden las escuelas y los distritos trabajar entre sí, aprender unos de otros y mejorar.

El grupo CORE se formó originalmente para tratar de conseguir una ayuda *Race to the Top*. Cuando su oferta no tuvo el éxito esperado, el grupo decidió seguir delante de todos modos. CORE tiene su propio consejero delegado y su secretaría y actualmente consta de diez distritos que prestan servicio a un millón de estudiantes.

He aquí su proyecto educativo (California Office to Reform Education, 2012):

> "Como colaboración de distritos, trabajamos juntos para innovar, implementar e instaurar nuevas estrategias y herramientas que ayuden a nuestros estudiantes a tener éxito, de manera que nuestros distritos mejoren para hacer frente a los retos del siglo XXI".

CORE ha formulado "principios de diseño" (centrada en la enseñanza, orientada a la práctica y firmemente comprometida con la equidad), y trata de regirse por los datos, centrarse en los resultados, impulsada por educadores y clara y accesible en términos de lo que comparte. El grupo solicitó recientemente al California State Board of Education y al Gobierno federal una exención de ciertos requisitos de la ley *No Child Left Behind*, no para librarse de la rendición de cuentas sino, en sus palabras, para reforzarla. He aquí unas palabras de su solicitud de exención (California Office to Reform Education, 2012):

> La exención de CORE se enraíza en el aprendizaje y la responsabilidad compartidos para el rendimiento de los estudiantes. Está diseñada para instilar un nuevo imperativo moral colectivo e individual para preparar a todos los estudiantes para un futuro de éxito, anclado en las necesidades específicas de los estudiantes de California, con la atención puesta en eliminar disparidades entre subgrupos. Este plan se basa en el concepto del imperativo moral.
>
> Con esta exención, CORE no trata de escapar de la rendición de cuentas. En cambio, CORE pide una exención para un nuevo sistema con un nivel más elevado de responsabilidad compartida y de rendición de cuentas, pero basado en los impulsores correctos para mejorar nuestro sistema: todos los estudiantes preparados para la universidad y las carreras profesionales, y la eliminación de la disparidad y la desproporción en múltiples medidas críticas de éxito de los estudiantes.
>
> En resumen, esta exención nos permitirá establecer un sistema demostrado de rendición de cuentas dentro de los distritos participantes y entre ellos que satisfagan y excedan las formas estatales y federales de rendición de cuentas. Así, esto se traducirá en mejoras documentadas del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Además, incorporará otros distritos a una red creciente de distritos de alto rendimiento.

En una acción sin precedentes (dar exenciones a los distritos), Arne DUNCAN, secretaria federal de educación, aprobó la exención por un año en agosto de 2013. De nuevo, dejo la política aparte (entre otras cosas, CORE todavía está atascada con los erróneos requisitos de rendición de cuentas relativos a la de los profesores, que he comentado en el Capítulo 3).

En el frente de la estrategia, una de las primeras acciones que está acometiendo es

establecer una estrategia por la que las escuelas de éxito puedan ayudar a las menos exitosas con demografía similar. La premisa de CORE es que quien ayuda ganará tanto con el intercambio como el "ayudado". La estrategia usa todos los "impulsores correctos" que comentamos en el Capítulo 2: refuerzo de capacidades, capital social, pedagogía y sistematicidad (aunque está tratando de negociar los requisitos de rendición de cuentas del profesor en el contexto de los impulsores adecuados). CORE desarrollará orientaciones para las colaboraciones, la formación y los materiales de apoyo para la construcción de capacidades e indicadores de éxito. Esto es un intento de desarrollar el capital profesional a gran escala desarrollando y utilizando los recursos de los mismos distritos así como la pericia exterior.

Siguiendo a rajatabla al director, la cuestión es que los colaboradores del distrito dan nuevas oportunidades para que los directores aprendan unos de otros a una escala mucho mayor en beneficio de sus escuelas y distritos. Así, pueden convertirse en mejores líderes del cambio. Si me permite ponerme un momento mi gorro de sistema, una cuestión de mayor entidad es: ¿cómo puede un sistema extremadamente complejo y grande (en este caso, un Estado que es la novena economía del mundo) alcanzar un grado de coherencia del tipo al que nos estamos refiriendo en este capítulo? Sobre esta cuestión de la totalidad del sistema, el parlamento de California aprobó una nueva ley en septiembre de 2013 para establecer una nueva entidad denominada California Collaborative for Education Excellence (CCEE). El texto legal está formulado en términos de asociaciones con distritos y redes, y un "modelo de apoyo programático entre compañeros que impulsa la capacidad para la mejora continua en el nivel local". Del dicho al hecho puede haber mucho trecho, por lo que hay que ver cómo funcionará CCEE en relación con mil distritos, pero va claramente en la dirección de las ideas de este capítulo. Aunque CCEE no dé resultado, varios grupos con los que estamos trabajando en California están comprometidos con promover y financiar agrupaciones de distritos escolares que trabajen juntos en la agenda de mejora multiescuela y multidistrito.

Llamo a esta estrategia "liderazgo desde el medio" (es decir, distritos), siguiendo lo que Andy HARGREAVES y Henry BRAUN (también en el Boston College) (2012) descubrieron cuando estudiaban diez distritos de Ontario que trabajaban juntos para mejorar la inclusión de la educación especial. Si un enfoque de abajo arriba no puede funcionar en un sistema grande y complejo y si los enfoques de abajo arriba son siempre inconsistentes, la idea es tomar parte del pegamento y la energía de las personas que están en medio, que trabajen lateralmente con otros distritos y se asocien con agencias en el nivel estatal en una búsqueda común del levantamiento de prohibiciones y de reducción de las distancias entre estudiantes. Se parte de la base de que, si el medio empieza a cohesionarse, se convertirá en el mejor asociado para otros elementos del sistema. ¡Si hubo alguna vez una proposición beneficiosa para todas las partes en condiciones de complejidad, es esta! El éxito no será fácil, pero uno puede vislumbrar fácilmente la estrategia.

* * *

Aparte de los enfoques estructurados como los utilizados en District 96 y CORE, hay muchas oportunidades informales para que los directores construyan redes externas que beneficien a sus escuelas y distritos. Aún en los distritos que no tienen una fuerte coherencia interna, los directores pueden colaborar informalmente con otras escuelas y convertirse así en una fuerza para la coherencia del distrito. Mi idea es que los directores y las personas que los rigen deben promover este aprendizaje más general dentro de los distritos y entre ellos, en la medida en que esté enlazado con el centro de atención interno que comentamos en el Capítulo 3.

Tú solo no

Este capítulo ha sostenido que hemos fracasado a la hora de utilizar los recursos laterales en el sistema para obtener mayor éxito. La cuestión se ha puesto sobre el tapete en *Unseen Children*, un reciente informe de la Office for Standards in Education (2013) que examina los progresos durante los últimos veinte años en las siete áreas más desfavorecidas de Inglaterra. El informe concluía que las escuelas que no mejoraron experimentaban varias formas de "desconexión". Un tipo de desconexión implicaba unas malas relaciones en la escuela y con las comunidades locales; otra desconexión se refería al aislamiento de unas escuelas con respecto a otras. Estas escuelas desconectadas "tenían insuficiente contacto con otras escuelas de éxito". En otras palabras, las escuelas persistentemente fracasadas nunca habían visto una escuela exitosa con la misma demografía que la suya (aunque estas escuelas existían). Las escuelas fracasadas "trabajaban solas y no se beneficiaban de la comunicación de prácticas nuevas e innovadoras" (pág. 9). Estas escuelas no accedían al capital profesional que quizá solo estuviera a unos pocos kilómetros de ellas. Permanecían aisladas y se habían quedado atascadas durante los últimos veinte años: niños invisibles, en efecto.

En suma, para maximizar el impacto, el director debe buscar ideas de otras escuelas similares que quizá hayan tenido más éxito, y debe verse a sí mismo como una pieza clave del sistema. Cuando las ideas de miles de directores se publican y comparten, imagine los recursos. Cuando los directores constituyen asociaciones productivas con otras escuelas, considere el apoyo que pueden obtener a través de la interacción regular entre su personal y el de otras escuelas.

El hecho es que los líderes más eficaces quieren hacer una contribución más allá de sus propias fronteras. Me he reunido con muchos de esos líderes y no son megalómanos, sino, en realidad, todo lo contrario. Son humildes. Pero quieren aprender más y quieren pensar que tienen algo que ofrecer que beneficie a otros. No quieren dinero ni gloria, sino una plataforma más grande desde la que maximizar su impacto. Son perfectos agentes del cambio, porque empujan hacia arriba y lateralmente desde abajo y desde el medio. Entonces, ¿cuáles son las competencias fundamentales de los agentes del cambio? El

Capítulo 5 aborda esta cuestión crucial.

Items de acción

- ❒ ¿Qué límites ha tardado en cruzar? ¿Por qué?
- ❒ ¿A quién en su distrito le ha desalentado conocer? ¿Qué puede hacer usted al respecto?
- ❒ ¿Qué vínculos de escuela a escuela puede explorar, basándose en intereses comunes?
- ❒ ¿Hay escuelas como la suya que hayan tenido más éxito?
- ❒ ¿En qué podría ser más proactivo en relación con el distrito y otros sistemas que afectan a su trabajo como director?

Discuta con los colegas

- ■ ¿En qué medida es coherente su distrito? Si su coherencia es menos que perfecta, ¿qué lo lastra?
- ■ ¿Qué están haciendo sus colegas que también podría hacer usted para ser más activo y visible en su distrito o en el sistema?
- ■ ¿Qué problema o problemas nos gustaría discutir con la gente del nivel del distrito? ¿Cómo podemos empezar?
- ■ Como equipo de administración, ¿qué podríamos hacer para impulsar el papel del director en el sistema?

1 Véase nota de la pág. 12.

CAPÍTULO

5

La tercera clave: Convertirse en agente del cambio

Estimado director o directora, este capítulo trata de sus cualidades como líder del cambio. ¿Hasta qué punto se desenvuelve usted bien haciendo avanzar a personas y organizaciones en condiciones muy difíciles? El objetivo de este capítulo es convertirlos a usted y a la inmensa mayoría de sus colegas en las segundas piezas más importantes en la educación de sus alumnos y alumnas.

En su clásico libro de consejos para los líderes del Renacimiento, *El príncipe*, Nicolás Maquiavelo les aconsejaba en relación con los retos implicados en el establecimiento de un nuevo orden de cosas. Decía que quienes están en contra del cambio serán vociferantes y agresivos, mientras que los que potencialmente estén a favor serán tímidos y tibios en su apoyo. La razón es que los opositores saben concretamente lo que perderán. La pérdida es inmediata, palpable y emocional. Quienes estén potencialmente a favor solo saben *teóricamente* lo que el cambio puede suponer. Los beneficios están en la distancia, son abstractos y desconocidos. No se trata tanto de que quienes respaldan el cambio sean cobardes como de que no lo tienen claro y les falta confianza porque no pueden vislumbrar el resultado.

Desde mi punto de vista, en los tiempos modernos, el papel del líder es superar y ayudar a otros a superar estas ambigüedades, a veces superando la resistencia, pero la mayoría de las veces tranquilizando a los potenciales perdedores señalándoles que hay algo que ganar; otras veces ayudando a quien está dispuesto a adquirir la confianza firme que es esencial para el éxito. La ambigüedad no libera al líder de la necesidad de emprender la acción. El equipo de profesores de negocios y consultores de Jeffrey PFEFFER y Robert SUTTON (2006) recogieron muy bien esto en su definición de sabiduría: "la habilidad de actuar con conocimiento dudando de lo que se sabe" (pág. 174). Un

agente del cambio incorpora este tipo de sabiduría: actuar pronto pero siempre alerta a la retroinformación.

Voluntad de cambio

Podemos derivar unas orientaciones excelentes adicionales para los directores mediante el comentario de exámenes recientes de líderes cuando trabajan para encontrar su camino (y el camino de las personas con quienes trabajan) en el cambio. En las secciones siguientes, considero dos fuentes que son mutuamente consistentes e iluminadoras para maximizar el impacto y, al mismo tiempo, mejorar liderando el cambio. Una fuente es Cal NEWPORT, un profesor de informática de Georgetown que tiene por costumbre dar a los estudiantes consejos poco convencionales; la otra es Lyle KIRTMAN. Cuando miremos sus orientaciones, permítame utilizarlas también como marco de referencia para otros pensamientos míos acerca del rol del director como agente clave del cambio.

Dominio y pasión: apoyo mutuo

El libro de NEWPORT (2012) se titula *So Good They Can't Ignore You*. Me gusta cómo empieza con la discordante declaración: "'Sigue tu pasión' es un consejo peligroso". Esto no es tan incompatible como parece con mi propio consejo fuerte de que la reforma de la educación tiene que ver con el "imperativo moral realizado" (2011c). El imperativo moral se refiere a la profunda creencia de que los líderes deben dirigir la organización "elevando el nivel y cerrando la brecha" del aprendizaje para *todos* los estudiantes con independencia de su procedencia. Incluyo "realizado" en la frase para indicar que la única medida que cuenta es la que muestra que está introduciendo en algún lugar de esta agenda para permitir que todos tengan éxito. Esto parece claro hasta que descubrimos que algunos líderes pueden tener *demasiado imperativo moral* (o, al menos, son demasiado moralmente apremiantes) cuando no tienen claro cómo realizarlo, intimidan a las personas sin ayudarlas o hablan con una retórica apasionada que no es tan profunda como parece. Todo esto es decir que la pasión importa, pero debe *ganarse* siendo realmente mejor liderando el cambio, conseguido esto mediante un proceso de aprendizaje que depende en cierto grado de ensayo y error. Yo me atrevería a decir que solo siente realmente la pasión emocionalmente cuando usted tiene habilidad en el trabajo y está teniendo éxito. La pasión sin destreza es peligrosa.

Por una parte, sí, si la tiene, lleve su ferviente pasión a la acción eficaz; pero no se sienta mal si empieza sin gran ambición. Sople las brasas de la acción y descubrirá y amplificará su pasión mediante la experiencia. Cuando tenía treinta años, cuarenta incluso, tenía poca pasión con respecto al cambio educativo. Era un interés intelectual. A medida que mejoré en ello durante más de una década, me encontré cada vez más apasionadamente comprometido, queriendo trabajar con otros para resolver molestos problemas de cambio que beneficiaran a otros y a mí. Este es el mensaje de Cal

NEWPORT: las destrezas superan la pasión en la búsqueda para el trabajo que ama" (2012). Para mí, cuidarme de aprender era la vía para aprender a cuidar.

Por otra parte, si su pasión ya es rica, apárquela un poco mientras se centra en sus *habilidades como agente del cambio*. Como dice NEWPORT, "no siga su pasión; en cambio, déjela que *le* siga en su búsqueda para llegar a ser, en palabras de... Steve MARTIN..., 'tan bueno que no puedan ignorarlo'" (2012, pág. xx). La pasión, según NEWPORT, es a menudo un efecto colateral de la maestría. Maestría y pasión se alimentan mutuamente. La regla de las diez mil horas —hacerse cada vez mejor en algo mediante el desarrollo y la práctica deliberados de una destreza— se refiere básicamente a la perfección del oficio. Pero en un sentido real, cuanto más aprenda para usted y más experto se haga, más apasionado se hará también en cuanto a la calidad y el valor de su trabajo.

Una necesidad para mejorar —poco desarrollada en la educación, como hemos visto— es recibir retroinformación constructiva sobre la marcha. Si se centra en la destreza (y en breve identificaremos cualidades de liderazgo muy específicas), puede ver con facilidad que lo principal es ser más eficaz. En cambio, es difícil imaginar que obtener retroinformación directa sobre su grado de *pasión* —sugerencias de que usted la tiene o no, o estímulo para aumentarla— va a ser muy útil, aunque probablemente no le afecte mucho. En mi caso, como he dicho, mi pasión por mi trabajo aumentó a medida que aumentaba mi habilidad. Es difícil ser profundamente apasionado por algo si uno no mejora en ello. (Me parece que) me gusta el golf, pero me gustaría más si fuese buen golfista.

En el Capítulo 3, presenté los tres elementos del capital profesional que un líder en aprendizaje ayuda a acumular a la organización. NEWPORT añade otro tipo de capital que es más personal para su ocupación. Utiliza el concepto de "capital de carrera profesional" para definir las destrezas y habilidades que usted haya desarrollado. Dice que no hay nada malo en probar un trabajo del que podría no estar seguro de que le permita desarrollar determinadas destrezas nuevas. Cuantas más destrezas desarrolle, más opciones tendrá y más probable es que reconozca un trabajo que encienda su pasión. NEWPORT presenta la idea de misión, sosteniendo básicamente que desarrollar su capital de carrera profesional (destrezas y habilidades) probablemente le conduzca a un sentido de misión, definida como el deseo de marcar una diferencia en un área que tenga significado para usted y *en la que sea bueno*.

Mi conclusión complementaria es que nunca acabará satisfecho, por no hablar de ser eficaz, si hace algo en lo que no sea bueno. El siempre apasionado superintendente que pasa de un trabajo a otro puede parecer que tiene una carrera profesional exitosa, pero sospecho que las personas así no son muy felices y que su reputación les pasa factura. En todo caso, esas personas no llegan a ser líderes eficaces, porque sus llamas se extinguen demasiado pronto.

El mensaje para usted como director que quiere maximizar su poder para cambiar su

escuela es que se centre en desarrollar y dominar sus destrezas relativas a la agenda descrita en los Capítulos 3 y 4. De ese modo, acabará amando apasionadamente lo que hace. Piense también en los líderes del cambio al cabo de los años a los que usted admira, sean personajes históricos o el director de la escuela de al lado. Si mira con atención, probablemente encuentre a personas muy expertas cuya pasión refleja su eficacia como la otra cara de una misma moneda.

Destrezas para liderar el cambio

Ya he citado varias veces en este libro a Lyle KIRTMAN (2013) y prometí abordar su conjunto de siete competencias de liderazgo. Las características fundamentales de los líderes eficaces que identifica en *Leadership and Teams: The Missing Piece of the Education Reform Puzzle* son completamente congruentes con los temas de este libro y me parecen útiles para nuestros fines porque están en forma de competencias específicas. Cuando piense en la agenda del cambio que presenté en los Capítulos 3 y 4, utilice el conjunto de destrezas de KIRTMAN como plantilla para su propio desarrollo como líder. Descubrirá que fortalecer estas siete competencias lo ayudará a desarrollar el capital profesional dentro y fuera de su escuela. Reforzar estas siete competencias alimentará el desarrollo del capital profesional y viceversa. Según KIRTMAN, un líder competente:

1. Desafía el statu quo.
2. Refuerza la confianza mediante comunicaciones y expectativas claras.
3. Crea un plan común para el éxito.
4. Se centra en el equipo por encima del yo.
5. Tiene un sentido de urgencia de resultados sostenibles.
6. Se compromete a la mejora continua para el yo.
7. Construye redes y establece colaboraciones externas.

Antes de prestar atención a algunos de los elementos de cada una de las siete, podemos observar inmediatamente dos cuestiones fundamentales con respecto al conjunto. Primera, es improbable que un líder vaya a dominar estas competencias si confina su liderazgo a tratar de mejorar directamente la enseñanza en clase de los profesores. En cambio, un líder eficaz dedica tiempo a —se perfecciona en— los siete dominios y sus interconexiones con el fin de que *toda la organización* genere una mejora docente mensurable.

Segunda, hay orientaciones y destrezas en el conjunto cuyo dominio requerirá largo tiempo. Si usted es un líder joven, continúe con esta agenda de aprendizaje personal: desarrolle su capital de carrera profesional. Si usted es un líder más experimentado, examine en qué competencias es bueno y en cuales aparecen puntos débiles y aprenda en consecuencia. En todo caso, querrá completar el inventario de evaluación del liderazgo

que KIRTMAN utiliza en su trabajo con las escuelas. El inventario contiene treinta y cinco subitems que contemplan las siete competencias (KIRTMAN, 2013, págs. 193-208). Cuando entre en las siete competencias, encontrará items semejantes a los que hemos tratado hasta ahora en este libro.

La cuestión en torno a todas estas competencias es que necesita evaluar su propio perfil, apreciar y reforzar sus puntos fuertes y abordar aquellas áreas que estén menos desarrolladas. El libro de KIRTMAN es un lugar al que acercarse, pero también los cursos de desarrollo profesional que incluyen componentes muy similares. Quizá la mejor manera sea aprender de los líderes que ejemplifican estas competencias y practicarlas usted mismo con retroinformación de otros. Cuando desarrolle nuevas destrezas en un área dada, también lo tendrá más claro porque las destrezas revelan cómo funciona un fenómeno dado. En pocas palabras, el desarrollo de una destreza crea claridad y aviva la pasión. He aquí las siete competencias.

1. Desafía el statu quo

Desafiar el statu quo supone la disposición y la capacidad de cuestionar prácticas comunes, afrontar riesgos, explorar innovaciones y no dejar que las reglas frenen la acción. Estos líderes no pierden de vista el final de la partida que, en nuestro caso, es mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Tienden a cuestionar las prácticas vigentes que probablemente no incrementen el rendimiento de los estudiantes. Están dispuestos a afrontar riesgos para alcanzar resultados y están más interesados en motivar a las personas que en seguir reglas estrictas. Cuando desarrollan el conjunto de destrezas —las siete competencias—, están en mejor posición para desafiar eficazmente el statu quo porque crean las condiciones para el éxito completo. Usted podría decir que un líder así no piensa en tentar la suerte (al principio del proceso de cambio) porque tiene las otras seis competencias en las que apoyarse.

2. Refuerza la confianza mediante comunicaciones y expectativas claras

Me gusta adaptar una de las intuiciones de Stephen COVEY: "No puedes utilizar la palabra para arreglar algo que has provocado con tu comportamiento" (2004) diciendo que no puedes utilizar la palabra para suscitar confianza. Quiero decir que usted solo puede utilizar su "comportamiento" para nombrar, ejemplificar y supervisar su fiabilidad. Usted habla de la confianza como un valor y norma que abrazará y desarrollará en la organización; usted la ejemplifica en sus acciones cotidianas; y usted la supervisa en su propia conducta y en la de otros.

Tenga en cuenta que la confianza, la fiabilidad, trasciende la integridad para incluir también la competencia real. Su palabra tiene que ser verdadera, pero también tiene que ser muy bueno en lo que haga. Según KIRTMAN, extender la confianza supone también dominar la franqueza y la sinceridad acerca de las expectativas de rendimiento; seguir

hasta el final con acciones sobre los compromisos hechos; asegurar una clara comprensión de las comunicaciones clave, y estar cómodo afrontando el conflicto.

3. Crea un plan común para el éxito

En este tercer conjunto de destrezas, KIRTMAN confirma lo que muchos de nosotros hemos descubierto acerca de los planes de implementación: demasiados se quedan solo en el papel. Una y otra vez, hemos visto planes de implementación que parecen muy buenos visualmente pero son demasiado complejos o generales para dar alguna orientación para la acción. Como advertí en *Motion Leadership* (2010b), "cuidado con los planes abultados". Cuando los planes están muy elaborados, raramente son suficientemente claros para que se entiendan y sean factibles. Cuando los planes se centran en unos pocos objetivos claros y en las acciones correspondientes, es mucho más probable que estimulen la acción.

KIRTMAN hace hincapié en trabajar en la aceptación del plan o en asumirlo como propio; supervisar su funcionamiento, haciendo los correspondientes ajustes y emprendiendo una comunicación bidireccional regular, y tener una medida clara de cada objetivo clave del plan. Sobre el papel, los planes pueden parecer muy buenos, pero no significan nada salvo que cobren vida en la práctica. Es importante recordar que los planes de implementación no son para los planificadores; son para los implementadores. Así, como concluía en *Motion Leadership* y como da a entender KIRTMAN, los planes tienen que ser "adhesivos" —concisos, factibles, recordables, íntimamente ligados a la acción—, siendo interiorizados por todos.

Al principio, no es tan importante que el plan reciba la aprobación de todos como que el plan desencadene un proceso de adhesión al mismo. El objetivo inicial del plan debe ser centrar el equipo de liderazgo en la tarea de reforzar las capacidades para el éxito. El desarrollo del capital profesional, como describimos en el Capítulo 3, es esencialmente un proceso de crear una propiedad experta y compartida. Además, dado que, para el éxito, hace falta el compromiso de todos los miembros de la organización, el plan debe ser sistémico, en el sentido de que afecte a todos. La supervisión debe concentrarse en comprobar si las acciones producen compromiso y resultados. Todo plan debe ser alterable, según lo requieran las necesidades. Aunque, al principio, la aprobación no tenga que ser universal, si el plan funciona realmente, quienes participen en su implementación deben interiorizarlo incesantemente.

4. Se centra en el equipo por encima del yo

Los directores agentes del cambio que se centran en el equipo por encima del yo contratan a las mejores personas para el equipo (invierten en capital humano), construyen un ambiente de equipo (capital social), apoyan el aprendizaje de todo el personal y buscan retroinformación crítica. Contratan a personas que no se limitan a

recibir órdenes (o peor, a ignorar pasivamente directrices). Promueven normas de grupo de manera que las personas se sientan libres para suscitar preocupaciones y ofrecer ideas alternativas. Como el director centra su discurso en resolver un problema en vez de hacerlo en quejas y en buscar cabezas de turco, la escuela construye la confianza entre sus miembros trabajadores. Llegan a confiar en el proceso porque demuestra su valor. Como dice KIRTMAN, "estos líderes contratan a los mejores y nunca se conforman con menos" (pág. 7). La calidad del equipo alienta a todo el mundo.

5. Tiene un sentido de urgencia de resultados sostenibles

En el Capítulo 2, dije que, aunque no toda urgencia es productiva, es importante tener un sentido de urgencia y hay que tenerlo como objetivo de manera que movilice a las personas para abordar cuestiones fundamentales. Como vimos antes, Cal NEWPORT observó que la pasión no conduce necesariamente a resultados y, en ausencia de destreza, se convierte en un problema. La pasión *sin destreza*, dice, es inútil si no peligrosa. El mensaje para los líderes es construir el capital profesional como parte de la pasión y la urgencia.

En el contexto de sus siete campos de competencia, tiene sentido para mí que KIRTMAN sitúe la urgencia como número 5, porque los cuatro campos precedentes hacen que las organizaciones y sus líderes sean más hábiles, permitiéndoles empujar eficazmente para una mayor urgencia. Cuando estas destrezas se hacen más fuertes, los líderes de KIRTMAN no tienen reparo contra una acción y unos resultados exigentes. Al construir sus propias destrezas y las de otros, adquieren suficiente capital de liderazgo (que, en efecto, es capital decisorio para los líderes) para "salirse con la suya" en una acción decisiva. Se salen con la suya porque han demostrado que son dignos de confianza *y* competentes. Como descubrió KIRTMAN, están ansiosos por llevar adelante iniciativas y pueden ser muy decisivos, utilizar datos para apoyar sus acciones y reforzar una clara dirección sistémica para la organización. Ellos quieren resultados, pero resultados que sean auténticos. Las cuatro competencias anteriores ayudan a desarrollar las destrezas y la motivación necesarias para que el grupo sea eficaz obteniendo resultados que puedan mantenerse. En esta acción de grupo, los miembros aprecian cuando los líderes "se hacen cargo" expresando y actuando con un sentido de urgencia.

6. Se compromete a la mejora continua del yo

Los agentes eficaces del cambio tienen una finalidad firme, pero están alertas ante la evidencia. Cuando el *Economist* informó recientemente sobre los test de personalidad para directivos, destacaba un aspecto de un test Korn/Ferry: que lo que tienen en común los buenos líderes es "una disposición a dejar que la nueva evidencia cambie sus puntos de vista" ("Emotional Breakdown", 2013). Sospecho que los líderes con pasión profunda se ciegan a veces por su fervor y por eso no permanecen alertas ante evidencias que

pudieran obligarlos a repensar cómo enfocar una situación dada de un modo más eficaz.

Piense en la "mejora continua del yo" como su plan de respaldo siempre presente. Para ser decisivo, sería mejor estar siempre aprendiendo. KIRTMAN observa que, al estar comprometidos con la mejora continua para el yo, los líderes excepcionales se plantean cómo obtener mejores resultados, buscan las ideas innovadoras de todos los miembros del equipo, se responsabilizan de sus errores y están, en general, preocupados por el aprendizaje para mejorar y ayudar a los miembros del equipo a hacerlo también.

7. Construye redes y establece colaboraciones externas

En el Capítulo 4, comenté esta séptima competencia: construir redes y establecer colaboraciones externas. Mantener la escuela enfocada, cambiando, aunque aún en buenas condiciones es una prioridad; pero los directores agentes del cambio conocen varias razones para mantenerlas dinámicamente conectadas con el mundo externo: obtienen nuevas ideas; de ese modo se mantiene la presión y, mientras tanto, a menudo necesitan socios externos por razones políticas y técnicas. Cuando se tienen colaboradores, como distritos que son diferentes, es más probable que se hallen ideas nuevas, lo que Steven JOHNSON (2010) llamaba obtener ideas del "posible adyacente", expresión que tomó de la teoría del caos.

Además, no es mala idea contribuir a la mejora del cuadro mayor. Hacer una aportación más allá de la propia jurisdicción es una virtud humana básica. Hablando egoístamente, si usted no ayuda a mejorar el sistema, su negligencia se volverá contra usted o contra sus nietos.

* * *

Las siete competencias se orientan a reforzar sus capacidades tanto en el nivel personal como en el de la organización, y suponen que usted necesita comprender cómo su estilo de liderazgo puede reforzar y hundir las capacidades en la escuela. Los directores deben comprender que su equipo de liderazgo, sus profesores, y la cultura de la escuela tienen un impacto en la construcción del capital profesional. El énfasis actual estricto en el liderazgo docente que he descrito en este libro ha negado la necesaria atención más completa a la gestión, el desarrollo de grupos y la implementación. El liderazgo, en pocas palabras, incluye la enseñanza, pero es mucho más que eso. Si los líderes descuidan la gestión y sus otros roles cruciales, la enseñanza también sufrirá.

Imágenes distorsionadas

En mi libro *Change Leader* (2011b), cité una cualidad del liderazgo denominada "conoce el impacto", que derivé de la investigación que ha demostrado que los líderes (todos nosotros, en realidad) tienden a tener una imagen distorsionada, a menudo más favorable, de cómo nos mostramos a quienes trabajan con nosotros. A menudo no nos

damos cuenta de este fenómeno. La investigación sigue corroborando este hallazgo. En una serie de experimentos, Sebastien BRION, de la Escuela de Negocios de la Universidad de Navarra (España) y Cameron ANDERSON, de la Haas School of Business de la UC Berkeley descubrieron que los líderes sobrestimaban "la medida en que otras personas de la organización estaban aliadas con ellos" (BRION y ANDERSON, 2013, pág. 129). Llaman a esto la "ilusión de alianza". A causa de este punto ciego, estos líderes no conseguían mantener las relaciones que habrían sido necesarias para el éxito. El mensaje es: no des por descontadas las relaciones. El director comprometido está siempre construyendo y cultivando relaciones. Cuando construyen equipos fuertes, fomentan la retroinformación y los puntos de vista alternativos, y cuando participan como aprendices, es más probable que se den cuenta de que ciertas relaciones requieren atención.

Hay otras distorsiones ante las que el director reflexivo tiene que estar alerta. Robert KAPLAN y Robert KAISER, dos consultores de negocios especializados en seleccionar y perfeccionar líderes, titularon acertadamente su libro: *Fear Your Strenghts: What You Are Best at Could Be Your Biggest Problem* (2013). Sus conclusiones son completamente compatibles con los temas de este libro. Tomemos un continuo que comentan KAPLAN y KAISER —ser apasionadamente *enérgico* frente a ser *facilitador*— y veamos cómo cada extremo puede ser contraproducente. El líder enérgico, apasionado, puede "replantear las posiciones demasiado pronto", sin prestar oído a personas introvertidas o destacadas por otros conceptos para coincidir demasiado rápidamente con el líder sin aportar sus mejores ideas a la situación (pág. 8). O esos líderes pueden mostrarse abusivos o autoritarios ante el desacuerdo. Si alguien combina pasión con intelecto, podría hallarse ante una persona dominadora abiertamente elocuente que siempre tenga algo impresionante que decir. Recuerdo la historia de un intercambio entre el músico de jazz John COLTRANE y el compositor, músico y director Miles DAVIS. COLTRANE tenía la costumbre de tocar demasiado tiempo cuando estaba en racha. Una vez, cuando DAVIS se le quejó de que estaba interfiriendo con el flujo del grupo, COLTRANE dijo: "No puedo dejar de tocar", a lo que DAVIS replicó: "Trata de sacarte la trompa de la boca". Algunos líderes, por impresionantes que puedan parecer, no saben cuándo sacarse la trompa de la boca.

Siendo menos enérgico y más facilitador, usted también puede exagerar. Comprometidos a confiar, escuchar y consultar a todo el mundo, esos líderes, según KAPLAN y KAISER, pueden ser también indecisos; pueden confiar sin verificar, ser "demasiado buenos" y, en general, ser proclives a la colaboración automática llegando a vacilar.

Demasiado enérgico, no suficientemente enérgico: bienvenido al mundo del liderazgo en el que el *juicio* es la moneda del capital decisorio. El consejo más básico es trabajar sobre su propia debilidad. Si usted habla demasiado, practique el detenerse y escuchar; si usted vacila demasiado, tantee el terreno siendo más decidido, empezando por cuestiones menos cruciales. La clave es comprender sus propios puntos fuertes y las áreas de

mejora de manera que pueda trabajar sobre ellas, incluyendo invitar a los individuos y al grupo para que faciliten la retroinformación. Eso supone el juicio para ordenar las diversas pistas que le salgan al paso, juicio que puede afinarse mediante la práctica. Como advierten KAISER y KAPLAN, una virtud aparente (por ej. buscar el consenso) puede convertirse en vicio (por ej. la indecisión). El juicio a través de la práctica reflexiva supone ordenar las prácticas eficaces y las ineficaces.

* * *

Las siete competencias de KIRTMAN como grupo contienen comprobaciones y equilibrios; pueden guiarle para decidir cuándo ser enérgico y cuándo tomarse más tiempo para descubrir cosas con otros. Cuando hemos examinado el rol de agente del cambio en este capítulo, he relacionado también la pasión con la destreza. He dicho que las señales de un agente del cambio son el compromiso incesante con una causa y la flexibilidad en cómo servir a esa causa. Para combinar las dos, necesita ser simultáneamente asertivo y sensible, exigente y comprensivo, confiado y dubitativo, centrado en lo local y en el cuadro general, esencial al principio y prescindible al final. Tendrá que resonar con el grupo constantemente.

A través de la discusión del trabajo de KIRTMAN, he identificado un conjunto de competencias del agente del cambio que tiene que desarrollar y perfeccionar. Son identificables y pueden aprenderse. Requerirán mezclar destreza y pasión de manera que refuerce ambas. Implicará equilibrar e integrar su asertividad y la iniciativa de otros. No ha habido tiempo en la historia de la dirección en que esto haya sido más necesario que en el presente. El futuro es ahora y es tan ambiguo como apasionante. Espero que las ideas de estos cinco primeros capítulos le hayan ayudado a repensar la dirección y le haya puesto en una posición para proceder más confiadamente; como dicen PFEFFER y SUTTON, actuar con conocimiento dudando de lo que se conoce.

Items de acción

- ❒ Tome el inventario de autoevaluación de KIRTMAN que aparece en este libro. ¿A qué competencias ha de prestarles más atención?
- ❒ ¿Cuáles son sus pasiones? ¿Cuáles son sus destrezas más fuertes? ¿Hasta qué punto concuerdan estas listas?
- ❒ Pida información a su profesorado acerca de su equilibrio entre hablador y escucha.
- ❒ ¿A cuáles de sus puntos fuertes tendría que temer?

Discuta con los colegas

- ■ En sentido positivo, describa a cada una de las demás personas como habladoras y escuchantes.

- Aparte de lo que requieran los distritos, ¿cómo deberían medir, seguir y compartir la mejora docente de la escuela los directores y profesores?
- ¿Cómo debería avanzar un director (y ayudar a los profesores a avanzar) en circunstancias difíciles y con información incompleta?

CAPÍTULO

6

El futuro es ahora

En este capítulo final voy ser más especulativo porque el futuro lo tenemos encima. No sé mejor que cualquier otra persona lo que va a suceder, pero quiero explorar lo que veo en esta realidad inmediata. Si acierto en los detalles o no, con independencia de lo que ocurra, la dirección escolar necesitará todas las destrezas de los tres roles del cambio que he desarrollado en este libro.

No creo que haya habido nunca una época en la que las circunstancias para el rol de director hayan sido más volátiles. Afrontando lo impredecible, los directores deben ser capaces de manejar una buena porción de ambigüedad mientras exhiben fuertes cualidades de aprendiz de líder. Como dice uno de los refranes irlandeses, "cualquiera que no esté confuso aquí no entiende realmente lo que está pasando" (citado en GLADWELL, 2013, pág. 222). Nuestros directores agentes del cambio operan muy bien en estas condiciones porque ayudan a que el grupo trabaje hacia la claridad y eficacia en circunstancias difíciles.

Este capítulo atiende a dos fenómenos que, en mi opinión, ilustran y encarnan fuerzas antes imprevistas a las que han de hacer frente los directores. Una a la que voy a referirme como la "revolución digital no planeada", en la que estamos aún en una etapa precoz; la otra es la aparición relativamente "planeada" pero también revolucionaria de los Common Core State Standards. Las dos pueden estar conectadas, pero podemos inicialmente considerarlas y tratarlas de forma independiente.

La revolución digital no planeada

Por supuesto, no digo que nadie esté haciendo ninguna planificación relativa a cuestiones tecnológicas, pero el fenómeno es tan volátil que no puede controlarse en un sentido tradicional del término. Mi libro *Stratosphere* (2013b) suscitó el tema del potencial revolucionario de dos dinámicas operando de forma concertada. Uno es el "factor empuje": el hecho de que la escuela es cada vez más aburrida para los estudiantes y alienante para los profesores (esto último provocado por condiciones normativas más generales también). El factor empuje está alejando tanto psicológica como literalmente en

muchos casos a estudiantes y profesores de las escuelas. El otro, el "factor llamada", consiste en el siempre atractivo mundo digital. Estas dos dinámicas en interacción garantizan más que nada que el statu quo no se mantendrá.

En *Stratosphere*, indicaba que cualquier solución del inestable problema empuje-tirón tendrá que satisfacer cuatro criterios:

1. Irresistiblemente atractivo para estudiantes y profesores.
2. Elegantemente eficiente y fácil de usar (desde un punto de vista técnico).
3. Tecnológicamente ubicuo las 24 horas del día.
4. Inmerso en la resolución de problemas de la vida real.

Para satisfacer estos criterios, será necesaria una nueva pedagogía por la que estudiantes y profesores se conviertan en socios de aprendizaje (entre estudiantes, entre profesores y entre unos y otros), haciéndose cargo los estudiantes en mayor proporción de su propio aprendizaje y siendo los profesores agentes del cambio. La tecnología sería un acelerador y profundizador del aprendizaje de las destrezas requeridas para vivir y aprender (que, en *Stratosphere*, yo caracterizaba como las seis C: pensamiento **c**rítico, **c**omunicación, **c**olaboración, **c**reatividad, **c**arácter y **c**iudadanía). Prediciendo que 2013 sería un año de explosión del aprendizaje, decía en un esfuerzo de brillantez: bienvenidos a la estratosfera, "donde consigues el doble de aprendizaje por la mitad de precio". No estaba siendo literal, pero veo un gran potencial para el rol de la tecnología en relación con los costes, el nuevo aprendizaje y las nuevas formas de liderazgo (FULLAN y LANGWORTHY, 2014). Dados los recientes y rápidos desarrollos en algunas de las escuelas que estamos filmando, creo ahora que subestimé la fuerza de la dinámica, posibilidades de aprendizaje no planeadas que ninguno de nosotros puede organizar (pero en la que podemos aprender a participar para nuestro beneficio).

Voy a tener que ser algo especulativo, no porque nada de esto esté ocurriendo (está), sino porque estamos en la primera fase de una revolución espectacular del aprendizaje. Cuando digo "explosión de aprendizaje", pretendo comunicar que habría miles de innovaciones de carácter digital produciéndose de forma multiplicativa. Lo que estoy viendo en esta primera fase es que hay una acción explosiva, pero una acción acompañada por *patrones* que ocurren naturalmente. Creo que estamos en medio de un fenómeno que posiblemente sea contagioso porque sigue los principios del cambio orgánico que son naturales para la condición humana, emprendiendo un trabajo intrínsecamente significativo y haciéndolo con otros.

En el Capítulo 4 de este libro, mencioné que recientemente completamos la filmación en tres escuelas de Ontario. Habíamos seleccionado las escuelas como típicas de las que estaban integrando la tecnología (cumpliendo los cuatro criterios mencionados antes). Las escuelas —Park Manor y William G. Davis Sr. (ambas *middle schools*), y Peel Secondary School— solo han estado en este nuevo trabajo durante tres años o menos.

No habría encontrado "plan" alguno al principio acerca de lo que iban a hacer. No había ninguna conexión fuerte entre el distrito y las escuelas acerca de qué y cómo proceder.

Accidentalmente, aunque no estemos centrándonos en el distrito, lo que estoy describiendo ofrece importantes lecciones nuevas para los distritos. Puede que no se trate del elaborado plan que dirige el cambio efectivo, sino más bien del estímulo de la acción y del control de lo que se está aprendiendo. El distrito de Peel, por ejemplo, en vez de diseñar cuidadosamente una estrategia central (como era su costumbre en el pasado), señaló un cambio en la cultura del distrito aprobando una norma que abrazaba la fórmula "trae tu propio aparato" y estimulaba una cultura del "sí". Los líderes del distrito supusieron que sería más eficaz trabajar con el sistema para procesar lo que se desencadenara en vez de tratar de hacer que las personas se comportasen del modo que determinara el centro. Para el cambio no planeado, como la revolución digital, creo que Peel tiene razón. Como comentaré, el control se introdujo a medida que se desarrollaba la implementación, y gran parte de ese control proviene de quienes están inmersos en el proceso al nivel de la escuela y al del distrito.

Lo que descubrimos en las tres escuelas fue que prácticamente cada aula de cada escuela bullía con el aprendizaje. No podemos decir que todo fuese ejemplar, pero se podía ver que profesores y alumnos estaban entusiasmados, que la tecnología permeaba las aulas y la escuela, estaban vigentes los objetivos de aprendizaje profundo y todas las personas con las que hablamos en las tres escuelas comparaban el presente con tres años antes en términos de un cambio de la noche al día. Una profesora lideresa que estaba en lo que ella llamaba su segunda carrera profesional dijo que tres años antes temía ir a la escuela (y estaba contemplando una tercera carrera), y ahora no podía esperar a que comenzara cada jornada. Los estudiantes decían que sus ambientes de aprendizaje habían cambiado espectacularmente a mejor. En la Central Peel Secondary School, con poco menos de mil estudiantes, observamos el Cross-Curricular Technology Committee, que se reunía cada dos semanas para compartir nuevas ideas y revisar lo que funcionaba bien. Lo que solía llamarse el *Computer Committee* (antes de los nuevos cambios y al que asistían seis o siete profesores) estaba, en el día de nuestra visita, a reventar, con unos treinta profesores.

El director de W. G. Davis dijo que había sabido siempre que los estudiantes estaban aburridos, pero no había descubierto que los profesores habían estado en gran medida inconscientemente aburridos también hasta que los vio empezando a experimentar una diferencia. Todavía no tenemos suficientes medidas fuertes de rendimiento, pero, en Park Manor, como ya he mencionado, la competencia en lectura y escritura, medida con un estándar muy alto, ha aumentado espectacularmente en los tres años desde que se introdujeron los cambios. En una segunda escuela, las expulsiones temporales y las alteraciones habían mejorado espectacularmente. Central Peel Secondary School esperaba que su tasa de graduación, una de las más bajas del distrito durante los últimos años, aumentara inmediata y constantemente.

Que estos cambios ocurrieran tan rápidamente y sin mucha planificación me cogieron por sorpresa. Pero, cuando los consideramos desde la perspectiva de los procesos naturales de cambio, tienen sentido. Comienza con una situación mala: escuela aburrida; los líderes escolares empiezan a mirar fuera (como describimos en el Capítulo 5) para ver lo que está ocurriendo; interesan a profesores y estudiantes en la construcción de una visión; abrazan la filosofía "trae tu propio aparato"; empiezan a probar cosas nuevas dispuestos a ver qué funciona; establecen parámetros de lo que es aceptable y ha de retenerse o no, y miden su éxito por el compromiso y los resultados del aprendizaje.

Está funcionando tan bien porque tiene las cualidades de una epidemia social o contagio positivo. Las personas se disponen a cambiar cuando es intrínsecamente interesante y cuando tienen algo que ver en su evolución, consideran que es algo que han hecho ellas con otras personas y disfrutan haciendo algo que merece la pena con compañeros de dentro y fuera de sus escuelas.

Puede que parezca que el proceso no tiene líder, pero, cuando lo examina cuidadosamente, tiene todas las señales de estar basado en el modelo de capital profesional. El cambio orgánico, cambio que ocurre naturalmente, no está, por definición, rígidamente planeado y controlado, pero, si hace la pregunta: "¿Dónde está el cemento que hace que ese sistema alcance la coherencia?", lo encontrará rápidamente en el tipo de liderazgo comentado en este libro. Yo identifiqué, al menos, siete elementos principales de éxito que prevalecían en estas escuelas:

1. **Visión y objetivos.** Los líderes trabajaron duro con otros para crear y configurar un marco de referencia claro y de propiedad conjunta; en Park Manor era el Accelerated Learning Framework, y en la *high school* era el Central Peel 21st Century Learning Framework, en ambos casos expuesto y mencionado en cada clase.
2. **Recursos.** Los directores y el distrito trabajaron para hacer que las escuelas tuvieran banda ancha inalámbrica, para adquirir tecnología y para establecer un tiempo laboral para trabajar juntos.
3. **Pedagogía ejemplar.** Las personas estaban identificando y compartiendo lo que funciona en la nueva asociación de aprendizaje entre estudiantes, entre profesores y entre estudiantes y profesores.
4. **Datos.** El aprendizaje es más personalizado para el estudiante, con diagnóstico de progreso ligado explícitamente a las acciones para mejorar el aprendizaje,
5. **Ciudadanía digital.** Las normas de "trae tu propio aparato" son muy permisivas, pero están mediadas por normas y reglas específicas que han sido elaboradas conjuntamente con estudiantes. W. G. Davis, por ejemplo, tiene un foro de Ciudadanía digital para todos los estudiantes durante una hora cada segunda semana (que libera a los profesores para planificación). En el mundo digital, los cambios se están produciendo tan rápidamente que hay que trabajar constantemente para estar al tanto de cómo se utiliza la tecnología.

6. **Proliferación del liderazgo.** Los directores escolares forman a otros líderes que, a su vez, forman a otros, tanto profesores como estudiantes.
7. **Aprendizaje ilimitado.** Los directores liberan a los profesores de límites y estimulan y permiten acceder a profesores y clases a personas e ideas en la escuela, en el distrito y en todo el mundo.

En estos procesos, el director es en cada caso un jugador clave, pero no necesariamente dominante en un avance dado. Cuando le pregunté a Andreas MEYER, director de W. G. Davis, cómo percibía su rol, él respondió sin dudarlo que era "hacerse a un lado". Sabía que esto era una exageración, pero en ello se encerraba una verdad básica. Al principio, había desempeñado un papel inicial importante (tres años antes) para poner las cosas en marcha, pero una vez que la escuela estaba en pleno vuelo, consideraba que su papel era más el de un participante comprometido que el de líder formal. Como decía él, ahora que los profesores están tan comprometidos, él tiene que dar dos pasos atrás para que ellos puedan dar tres pasos adelante.

El director de *high school*, Lawrence DE MAEYER, describía su papel como "en construcción", pero después no tenía problemas para describir su evolución. Decía: "Al principio, pensé que mi trabajo consistía en defender las buenas ideas y difundirlas, pero ahora veo que tengo que permitir a las personas que compartan lo que están haciendo y darles una plataforma para hacerlo: compartir trabajos en desarrollo. Explicaba: "Tengo que facilitar estructuras para compartir, ser menos prescriptivo, escuchar más, hablar menos y apoyar a los innovadores encontrando formas de hacer que ocurran cosas nuevas. Dedico un montón de tiempo a hablar con alumnos y profesores cuando me dicen lo que están haciendo, y puedo relacionarlo con otros ejemplos en la escuela". Después dijo que, ahora que están en marcha las cosas nuevas, la conversación ha cambiado a cómo van a medir la forma de desenvolverse los estudiantes. Concluía diciendo: "He aprendido muchísimo de los profesores y los alumnos". Con toda esta tecnología alrededor, decía: "Mi trabajo es ayudar a las personas a conectarla con el aprendizaje".

Hay otra lección de cambio en todo esto; mi colega Rick DUFOUR lo señaló cuando estuvo leyendo un borrador de este libro. En el pasado, nos había atraído la investigación de Teresa AMABILE y Steven KRAMER (2011) acerca de lo que ellos llamaban el "principio del progreso" (en la facultad de administración de negocios de Harvard, AMABILE estudia cómo puede influir la vida cotidiana dentro de las organizaciones en las personas y en su actuación, un interés compartido por KRAMER, un psicólogo investigador). Descubrieron que las personas están más motivadas, animadas y son más eficaces cuando sienten que han superado obstáculos y hecho progresos, incluso pequeños pasos de progreso en su trabajo diario. Descubrieron también que los efectos negativos de poner obstáculos o de no llegar a ninguna parte tienen una ponderación tres veces más negativa que la ponderación positiva que conlleva hacer progresos. Por tanto, los pequeños pasos positivos frecuentes son tres veces más valiosos que quedarse atascado. Creo que el

principio de progreso está presente en las tres escuelas. Los directores, estimulados por sus distritos, están creando las condiciones que ayudan a las personas a tener éxito. Esto significa eliminar obstáculos, facilitar recursos y apoyar la autonomía y el desarrollo del grupo, y después llamar la atención sobre el progreso mediante la celebración. Esto funciona porque está en sintonía con los deseos naturales del espíritu humano: hacer algo intrínsecamente útil con otros en un esfuerzo colectivo. Hay una gran lección en el cambio aquí para el futuro de la dirección y, en realidad, para todo el liderazgo.

No estoy sugiriendo una panacea, sino, principalmente, tratando de relajar nuestro pensamiento y nuestra acción. El cambio en estas circunstancias puede ser más natural y orgánico de lo que habíamos pensado hasta ahora. Puede ver, por ejemplo, cómo mi observación de pasada del "doble aprendizaje por la mitad de precio" puede convertirse fácilmente en realidad (o, al menos, doble aprendizaje por el mismo precio) si los estudiantes se convirtieran en expertos en tecnología para los profesores; si los estudiantes ayudaran a enseñar a otros estudiantes; si la jornada de aprendizaje se duplicara porque los estudiantes llevaran a cabo un trabajo orientado a un fin fuera del horario escolar porque se comprometieran más con el aprendizaje durante el día. Todo esto tiene implicaciones muy importantes para los líderes en los niveles de escuela, de distrito y del Estado.

Las tendencias que acabo de mencionar despegan a gran escala. No me cabe duda de que muchas más escuelas de entre las 246 de Peel aprovecharán rápidamente la oportunidad, como lo harán otras escuelas y sistemas que sigan esta trayectoria general. Pasaremos de unas pocas escuelas boutique que presenten una tecnología fenomenal a una normalidad generalizada de estas nuevas formas de aprender.

Lo que estos desarrollos nos dicen acerca del liderazgo es muy revelador. En estas condiciones más dinámicas, el liderazgo podría ser cuestión de estimular y cultivar naturalmente los fenómenos que se produzcan cuando se presente la oportunidad. Mis colegas y yo continuamos desarrollando las ideas de *Stratosphere*. Para un proyecto, desarrollamos un índice para evaluar las innovaciones digitales de acuerdo con los tres componentes de la tecnología, la pedagogía y el potencial del sistema (FULLAN y DONNELLY, 2013). Para otro, estamos estableciendo una gran red de escuelas en todo el mundo para desarrollar y compartir los tipos de ideas que ya hemos visto en las escuelas que filmamos (FULLAN y LANGWORTHY, 2013, 2014). Predigo que estos ejemplos que se producen naturalmente, se extenderán y proliferarán como por contagio a causa de la dinámica de empujar-tirar que existe en muchas clases.

Cambio planeado: Los estándares estatales

Puede parecer que es pasar de lo sublime a lo ridículo, pero, si usted es director en los Estados Unidos, tiene que estar preocupado por el currículo. Incluso desde que empezó en 2002 *No Child Left Behind*, se ha exigido que los Estados tuvieran estándares para lectoescritura, aritmética y demás. Pero durante varios años no hubo unas orientaciones

concretas para determinar qué estándares desarrollar, unos estándares para los estándares, por así decir. En consecuencia, los estándares reales surgieron literal y figurativamente por todo el mapa. Para reducir una larga historia reciente, en 2012, los líderes estatales de cuarenta y seis estados publicaron CCSS[1] en lengua (incluyendo historia, ciencias sociales, ciencias naturales y estudios técnicos) y en matemáticas. Además, establecieron dos grandes consorcios multiestatales (uno llamado *Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers* —PARCC— y el otro llamado *Smarter Balanced Assessment Consortia*), financiados por el gobierno federal con casi quinientos millones de dólares para desarrollar "instrumentos de evaluación alineados con los estándares". Un manual básico sobre CCSS puede verse en KENDALL, 2011; John KENDALL es director superior de investigación en el laboratorio Mid-Continent Research for Education and Learning. Una historia política más detallada del desarrollo de CCSS la ha escrito Robert ROTHMAN (2011), un experto en evaluación y ahora miembro destacado de la Alliance for Excellent Education.

Los estándares mismos son exigentes, de primera categoría, como dicen (véase una lista completa de los estándares en www.corestandards.org/the-standards). Por ejemplo, tanto en lengua como en matemáticas, los alumnos tienen que construir argumentos, escribir respuestas a los mismos y evaluarlos. Las escuelas ya no son lugares en los que se presenta simplemente la información; los estudiantes deben estar activamente comprometidos con su propio aprendizaje: llegar a una comprensión profunda de conceptos, aplicar diferentes marcos de referencia, analizar el trabajo de otros, hallar soluciones a problemas reales a través de la colaboración, pensar creativa y críticamente, aportar ideas y desarrollar productos de calidad. Entre otras cosas, los estándares CCSS en lengua piden que los estudiantes lean y comprendan textos de "complejidad textual" progresivamente creciente. Todo esto supone un cambio significativo en los roles de aprendizaje del profesor y del alumno (y entre profesores y alumnos) a una escala masiva. Así, vemos que CCSS contiene todos los dilemas, trampas y oportunidades para la dirección escolar que hemos estado comentando en los capítulos anteriores.

Piense en un taburete cuyas patas sean los estándares, la evaluación y el aprendizaje (haciendo referencia este último a la enseñanza, la pedagogía y el currículo). El marco de referencia original de CCSS establecía que se dejaba el tercer campo —la enseñanza— a los profesores, aunque el estado de Nueva York, por ejemplo, ha empezado a especificar la enseñanza de lengua. No importa quién sea el responsable de ella, esta tercera pata representa un cambio enormemente profundo y difícil. Lo que me interesa destacar aquí es que nadie sabe realmente cómo integrar estándares, evaluación y enseñanza a gran escala y que quienes creen tener la respuesta nunca podrían tener éxito en la fase de implementación. En cuanto al papel de la tecnología en CCSS, parece más ligado a acceder desde Internet a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que a cómo mejorar la enseñanza.

Como la tercera pata del taburete —enseñanza y aprendizaje— todavía no está

definida en CCSS, volvemos al director y a las ideas de capital profesional sobre las que versa este libro. No estamos hablando de liderar la implementación de una práctica previamente probada. Con CCSS estamos afrontando, en cambio, el liderazgo para *innovaciones* en un campo en el que nadie sabe de antemano lo que probablemente funcione. Debo decir que, si adoptamos la perspectiva del planificador —alguien encargado de implementar CCSS en el sistema—, no me gustan las casualidades. Desde esa elevada posición, probablemente parezca que las innovaciones salgan demasiado pesadas y complejas para que funcionen a cualquier escala. Uno puede predecir que muchos Estados se echarán atrás cuanto más se acerquen a la implementación. Ya estamos viendo este fenómeno cuando varios Estados han abandonado el grupo PARCC.

Hace falta algo como CCSS porque los estándares actuales en los Estados Unidos son muy bajos. Pero en vez de adoptar la postura pasiva de que a usted le toca implementar el CCSS, adopte la postura proactiva de mirar lo que está en el CCSS que le parezca valioso y que pueda ayudar a liderar la implementación. Utilice los tres roles de liderazgo de este libro para implementar unos estándares de alto nivel que beneficien a los estudiantes a los que usted preste servicio. No hipoteque su futuro en el CCSS per se, sino más bien en los objetivos de aprendizaje profundo que representan idealmente los estándares. No se desconcierte si el CCSS per se desinfla; aunque lo haga, sus objetivos subyacentes seguirán relacionándose con los objetivos de aprendizaje profundo que se defienden en nuestros días (las seis C que señalé antes) y con una nueva asociación pedagógica entre estudiantes y profesores, que Maria LANGWORTHY y yo describimos en el trabajo de seguimiento de *Stratosphere* (FULLAN y LANGWORTHY, 2014).

Mi mensaje es que, como líder escolar, debe comprender el cuadro global, pero trabajar también desde la base. Si usted puede ayudar a su escuela a identificar una agenda fundamental mientras ayuda a los miembros locales a meterse también en el cuadro mayor, siempre hará mejor que tratando de imaginar lo que quiere el sistema. Desarrollar el capital profesional de sus profesores siempre le servirá para decidir qué hacer en condiciones de incertidumbre.

¿Tiempo para cambiar carreras profesionales o para cambiar cosas?

¿Aún quiere el trabajo? En serio, usted sabe que el trabajo es fascinante: un imperativo moral sitúa los gustos de lo que nunca antes ha sido visto por líderes escolares. Es su oportunidad para desarrollar destrezas a un nivel que lo haga "tan bueno que no puedan ignorarlo". En su libro *Great by Choice* (2011), Jim COLLINS ("estudiante y maestro de grandes compañías duraderas") y Morten HANSEN (profesor de gestión en UC Berkeley) escribieron sobre los líderes que tenían un éxito especial en circunstancias difíciles (en otras palabras, en condiciones que se están haciendo demasiado normales). Descubrieron que esos líderes se enfrentan bien a la incertidumbre y el caos, y se topan con "suerte", mal u otra cosa. Específicamente, caracterizan a estos líderes con tres rasgos: disciplina fanática (piense en innovación centrada y persistente en CCSS y tecnología); creatividad

empírica (aprenden de buenos datos; cambian su forma de pensar cuando hace falta), y paranoia productiva (son siempre conscientes de que pueden estar olvidando algo). Estas tres cualidades deben parecerle verdaderas a usted.

Items de acción

- ❒ ¿Para qué sigue luchando *usted*?
- ❒ ¿Cuáles son los factores de empuje y de llamada que operan en su escuela?
- ❒ ¿Cómo lo está haciendo su escuela en cuanto a los cuatro criterios de tecnología que he propuesto en este capítulo (irresistiblemente atractiva para estudiantes y profesores; elegantemente eficiente y fácil de usar; tecnológicamente ubicua las 24 h.; inmersa en la resolución de problemas de la vida real)?
- ❒ Para su escuela, ¿cuáles son las ventajas y problemas de tener que satisfacer los estándares estatales en los test?
- ❒ ¿Sigue queriendo el trabajo?

Discuta con los colegas

- ■ Si está en un Estado que ha adoptado CCSS, ¿cuáles son sus pros y sus contras cuando considera los dos o tres años próximos?
- ■ ¿Qué está logrando ahora mismo la tecnología digital en sus escuelas? ¿Qué potencial no ha aprovechado?
- ■ ¿Qué tomará para que su escuela y su distrito se hagan "tan buenos que no puedan ignorarlo"?
- ■ ¿Dónde se encuentra ahora su escuela o su distrito en relación con la disciplina fanática, la creatividad empírica y la paranoia productiva de COLLINS y HANSEN?

1 Véase nota pág. 18. *(N. del E.)*

Una palabra final

Hace veinticinco años, finalicé *What's Worth Fighting for in the Principalship* con su maravilloso pasaje del *Man and Superman* de George Bernard SHAW. Parece adecuado levantar una vez más la antorcha:

> Esta es la verdadera alegría de la vida: ser utilizado con una finalidad que tú mismo reconoces como poderosa; ser una auténtica fuerza de la naturaleza en vez de pequeño patán egoísta y febril cargado de enfermedades y quejas, que se lamenta de que el mundo no se haya volcado en hacerte feliz. En mi opinión, mi vida pertenece a toda la comunidad y, mientras viva, es privilegio mío hacer por ella todo lo que pueda. Quiero ser utilizado completamente hasta cuando muera, porque cuanto más trabajo, más vivo. Me regocijo en la vida por sí misma. La vida no es para mí una "efímera vela". Es una especie de antorcha espléndida que tengo que llevar en alto por el momento y quiero que arda con todo el brillo que sea posible antes de pasársela a las futuras generaciones.

En las condiciones actuales, cuando el sistema no sabe necesariamente lo que está haciendo, los directores tienen enormes responsabilidades. Si usted es proactivo, el rol le resultará profundamente gratificante y será apreciado en muchos frentes. Hoy día, la dirección, un rol crítico, se encuentra con una oportunidad vibrante. ¡Así, directores, necesitáis más que nunca maximizar vuestro impacto mientras tengáis la oportunidad!

Bibliografía

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2012). *Australian teacher performance and development framework*. Melbourne: Autor.

AMABILE, T. y KRAMER, S. (2011). *The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

ANDERSON, J. (2013, Marzo 30). "Curious grade for teachers: Nearly all pass". *New York Times*. http://www.nytimes.com/2013/03/31/ education/curious-grade-for-teachers-nearly-all-pass.html?pagewanted=all

BRION, S. y ANDERSON, C. (2013). "The loss of power: How illusions of alliance contribute to powerholders' downfall". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *121*, págs. 129-139.

BRYK, A., BENDER-SEBRING, P., ALLENSWORTH, E., LUPESCU, S. y EASTON, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

— y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in schools*. Nueva York, NY: Russell Sage.

California Office to Reform Education. (2012). *CORE: Mission and Goals*. Sacramento, CA: Autor.

California Office to Reform Education. (2013). "School Quality Improvement System". http://coredistricts.org/school-quality-improvement-system/

CITY, E. A., ELMORE, R. F., FIARMAN, S. E. y TEITEL, L. (2009). *Instructional rounds in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

COLE, P. (2004). "Professional development: A great way to avoid change". *Seminar Series 194*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

— (2013). "Aligning professional learning, performance management and effective teaching". S*eminar Series 217*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

COLLINS, J. y HANSEN, M. (2011). *Great by choice*. Nueva York, NY: HarperBusiness.

CORCORAN, A., CASSERLY, M., PRICE-BAUGH, R., WALSTON, D., Hall, R. y Simon, C. (2013). *Rethinking leadership: The changing role of principal supervisors*. Nueva York: The Wallace Foundation.

COVEY, S. (2004). *The 7 habits of highly effective people*. Nueva York, NY: Simon & Schuster. (Trad. cast.: *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona. Paidós, 2011, 2ª edic.)

CUBAN, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

DAVID, J. y TALBERT, J. (2013). *Turning around a high poverty district*. San Francisco, CA: S. H. Cowell Foundation.

DUFOUR, R. y FULLAN, M. (2013). *Built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

— y MARZANO, R. (2009). "High-leverage strategies for principal leadership". *Educational Leadership*, *66*(5),

págs. 62-68.
— y MATTOS, M. (2013). "How do principals really improve schools?" *Educational Leadership*, *70* (7), págs. 34-40.
EDMONTON PUBLIC SCHOOLS, DISTRICT No. 7 (2013). *Community of practice in Edmonton Public Schools*. Alberta: Autor.
EMOTIONAL BREAKDOWN (2013, abril 6). *Economist*, pág. 78.
FULLAN, M. (1988). *What's worth fighting for in the principalship*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
— (2010a). *All systems go*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
— (2010b). *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
— (2011a). "Choosing the wrong drivers for whole system reform". *Seminar Series 204*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
— (2011b). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
— (2011c). *Moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
— (2013a). *Motion leadership in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
— (2013b). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy and change knowledge*. Toronto: Pearson.
— y DONNELLY, K. (2013). *Alive in the swamp: Assessing digital innovations in education*. Londres: NESTA; Nueva York, NY: New Schools Venture Fund.
— y LANGWORTHY, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, WA: Collaborative Impact.
—, — (2014). *A rich seam: How the new pedagogies find deep learning*. Report commissioned by the office of Sir Michael Barber, chief education adviser to Pearson. Londres: Pearson.
GLADWELL, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Nueva York, NY: Little, Brown. (Trad. cast.: *Fuera de serie. Por qué unas personas tienen éxito y otras no.* Madrid. Taurus, 2009.)
— (2013). *David and Goliath: Underdogs, misfits, and the art of battling giants.* Nueva York: Little, Brown.
HARGREAVES, A. y BRAUN, H. (2012). *Leading for all*. Final report to the Council of Directors of Education. Boston, MA: Boston College.
— y FULLAN, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press. (Trad. cast.: *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid. Morata, 2014.)
HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
— (2012). *Visible learning for teachers*. Nueva York, NY: Routledge.
HONIG, M., COPLAND, M., RAINEY, L., LORTON, J. y NEWTON, M. (2010, Abril). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
JENKINS, L. (2013). *Permission to forget*. Milwaukee, WI: American Society for Quality Press.
JOHNSON, S. (2010). *Where good ideas come from*. Nueva York: Riverhead Books.
KAPLAN, R. y KAISER, R. (2013). *Fear your strengths: What you are best at could be your biggest problem*. Nueva York, NY: Basic Books.
KENDALL, J. (2011). *Understanding Common Core State Standards*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
KIRP, D. L. (2013). *Improbable scholars*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
KIRTMAN, L. (2013). *Leadership and teams: The missing piece of the education reform puzzle*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
KOTTER, J. (2008). *A sense of urgency*. Boston, MA: Harvard Business Press.
LEANA, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review, 9* (4), págs. 30-35.
LEITHWOOD, K. (2011). *Characteristics of high performing school districts in Ontario*. Toronto: OISE/University of Toronto.
— y Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

— —, ANDERSON, S. y WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Nueva York, NY: Wallace Foundation.

LIKER, J. y MEIER, D. (2007). *Toyota talent*. Nueva York, NY: McGraw-Hill. (Trad. cast.: *El talento Toyota: desarrolle a su gente al estilo Toyota.* México. McGraw-Hill, 2008.)

MEHTA, J. (2013). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

METROPOLITAN LIFE INSURANCE COMPANY (2013). *The MetLife survey of the American teacher*. Nueva York, NY: Autor.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

NEW JERSEY DEPARTMENT OF EDUCATION (2013). *Student growth objectives: Developing and using practical measures of student learning*. Trenton, NJ: Autor.

NEWPORT, C. (2012). *So good they can't ignore you: Why skills trump passion in the quest for work you love*. Nueva York, NY: Business Plus.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2013). *Unseen children: Access and achievement 20 years on*. Londres: Autor.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. París: Autor.

PFEFFER, J. y SUTTON, R. I. (2006). *Hard facts, dangerous halftruths, and total nonsense*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

PINK, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Nueva York, NY: Riverhead Books. (Trad. cast.: *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva.* Barcelona. Gestión 2000, 2013, 5ª edic.)

ROBINSON, K. (2013). *Finding your element*. Nueva York, NY: Viking. (Trad. cast.: *Encuentra tu elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida.* Madrid. Conecta, 2013.)

ROBINSON, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ROBINSON, V., LLOYD, C. y ROWE, K. (2008). "The impact of leadership on student outcomes". *Education Administration Quarterly*, *44*, págs. 635-674.

ROTHMAN, R. (2011). *Something in common: Th e next chapter in American education*. Boston, MA: Harvard Education Publishing Group.

TEITEL, L. (2013). *School-based instructional rounds*. Cambridge, MA. Harvard Education Press.

TIMPERLEY, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Nueva York, MA: McGraw-Hill.

TUCKER, M. (2013). "True or false: Teacher evaluations improve accountability, raise achievement. Top Performers (*Education Week* blog), Julio 18, 2013", http://blogs.edweek.org/edweek/top_performers/2013/07/true_or_false_teacher_evaluations_improve_accounta

TURNBULL, B., RILEY, D., ARCAIRA, E., ANDERSON, L. y MACFARLANE, J. (2013). *Six districts begin the pipeline initiative*. Nueva York, NY: Wallace Foundation.

WELLS, C. M. y FEUN, L. (2013). "Education change and professional learning communities: A study of two districts". *Journal of Educational Change*, *14*, págs. 233-257.

Sistema educativo de los Estados Unidos de América

	Etapa educativa	Duración/Niveles	Edad	Autoridad educativa
Educación Básica	Educación Infantil (*Kindergarten y Pre-Kindergarten)* (no obligatoria)		2-5	Departamentos de Educación de los diferentes Estados
	Educación Primaria *(Elementary School)*	Cursos 1º-5º/6º,	6-11/12	
Educación Básica o Secundaria	Educación Secundaria *(Middle School o Junior High School)*	Cursos 6º o 7º a 8º Cursos 7º y 8º	11-13 12-13	
Educación Secundaria	Educación Secundaria *(High School)*	Cursos 9º a 12º	14-18	
Educación Superior	*Community/ Junior/ Technical College/ College University*			Universidades

Fuente: US Census Bureau: https://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2015/tables.html

Índice de nombres y materias

A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education), 26.
Aceptación, 89-90.
Actividad frenética, 25.
Agenda de aprendizaje personal, 88.
Aislamiento de los profesores, 31, 62.
—. Efectos del, 81.
"Aligning Professional Learning, Performance Management and Effective Teaching" (COLE), 60.
ALLENSWORTH, E., 48-49, 60, 61.
Alliance for Excellent Education, 101.
ALVARADO, T., 21.
AMABILE, T., 100.
ANDERSON, C., 92.
—, J., 32.
—, L., 35, 71-72.
—, S., 20.
Aprendizaje de los directores, 46-47.
— del estudiante. Efecto de los directores en, 46-50.
— — — Importancia de los directores para, 20.
— entre compañeros, 75, 77-78, 81.
— profundo, 65.
ARCAIRA, E., 35.
Asunción de riesgos, 88.
Australian Institute for Teaching and School Leadership, 59.
Autonomía. Cantidad creciente de, 39-40.
— frente a colaboración centrada, 41.
—. Pericia y, 40.

BENDER-SEBRING, P., 48-49, 60, 61.
Bill & Melinda Gates Foundation, 31, 69.
BOND, J., 53-54, 71-72.
BRAUN, H., 80-81.
BRION, S., 92.
BROWN, J., 78-79.
BRYK, A., 48-49, 60, 61.

California Collaborative for Education Excellence (CCEE), 88.
— Office for Reform in Education (CORE), 79-81.
— State Board of Education, 79.
— Teachers Association, 78-79.

Cambio. Aceptación de las personas del, 98.
—. Agentes del, 20.
—. Capital humano y capital social para el, 55.
—. Control del, 97.
— de todo el sistema, 49, 78, 87.
—. Foco del, 90.
—. Liderazgo como, 49.
—. Pasión del, 85-87.
— — por el trabajo y, 85-87.
—. Prácticas docentes como, 34.
—. Profesores como, 96.
—. Retos del, 84
—. Rol del, 84.
— — del liderazgo en el, 84.
—. Sabiduría de los, 84-85.
—. Sentido de urgencia y, 25.
Capital de carrera profesional. Construcción de, 88.
— — — — Descripción de, 86, 88.
— decisorio. Aprendizaje continuo y, 91.
— —. Competencia de los líderes en, 91.
— —. Definición de, 54.
— —. Descripción de, 61.
— —. Innovación y, 64-65.
— —. Juicio y, 64.
— —. Práctica de, 62-63.
— —. Rendimiento del estudiante y, 63.
— de liderazgo, 91.
— humano. Atraer y mejorar, 57-59.
— —. Definición de, 54.
— —. Efectos de, 54-57.
— —. Investigación de, 54-57.
— profesional en la revolución digital, 98.
— —. Descripción de, 54.
— —. Ejemplo de, 53-54.
— —. Importancia de, 56.
— —. Integración de, 65-66.
— —. Objetivos relativos al, 75.
— —. Rol de los directores en, 66-67.
— social. Definición de, 54.
— —. Descripción de, 60.
— —. Efectos del, 54-57, 61.
— —. Investigación de, 54-57.
— —. Rol principal del director en, 60.
Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 48.
Castigo. Rendición de cuentas como, 30.
—. Sistemas de evaluación como, 31-32.
Central Peel Secondary School, 72.
Científicos de la salud, 19.
Cierre de escuelas, 27.
CITY, E. A., 61.
Ciudadanía digital, 99.
Clima. Aprendizaje colaborativo y, 54.

— de desarrollo, 49-50.
— en la reforma de la escuela, 49.
—. Factores de éxito en, 49-50.
Coherencia. Refuerzo de la, 73-76.
Colaboración centrada frente a autonomía. Ejemplo de, 41.
COLE, P., 60.
COLTRANE, J., 93.
COLLINS, J., 103.
Competencias de liderazgo. Descripción de, 50, 87-92.
— — —. Liderazgo docente y, 50-51.
— — —. Tipos de, 50.
Comunicación acerca de las prácticas docentes, 65-66.
—. Refuerzo de la confianza a través de la, 89.
—. Tecnología para la, 73.
Comunidades de aprendizaje profesional. Ejemplo de, 77.
— — — —. Investigación de, 51-52.
— en Internet, 73.
Condiciones de apoyo, 75.
Conducta, 89.
Confianza relacional. Descripción de, 58.
— —. Efectos de la, 58.
Consultoría de gestión, 50.
Contratación de profesores, 57-59.
Control del cambio, 97.
COPLAND, M., 34.
COVEY, S., 89.
Creatividad empírica, 103.
Crisis educativas, 26-29.
CUBAN, 35.
Cultura, cambio en la. Foco del, 33.
— — — —. Capital decisorio en, 62.
— — — —. Confianza relacional y, 57-58.
— — — —. Desarrollo del profesor y, 57.
— — — —. Falta de poder de los individuos en, 31.
— — — — lealtad mutua, 65-66.
— — — —. Para la mejora del sistema educativo, 31-32.
— — — —. Prácticas docentes para, 34.
— — — —. Rol de los directores en, 33.
— — — —. Sesgo individualista, 33-35.
Culturas de baja confianza, 58.
Cumbres, 72.
Currículo Common Core State Standards (CCSS): capital decisorio y, 18, 22, 64, 93.
— — — — — — historia de, 27.
— estatal: Common Core State Standards (CCSS), capital profesional y, 102.
— — — — — — —, descripción de, 101-103.
— — — — — — —, importancia de, 102-103.
— — — — — — —, rol de los directores y, 18-19, 22, 103.

***C**hange Leader: Learnig to Do What Matters Most* (FULLAN), 54, 92.
"Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform" (FULLAN), 28.

DAVID, J., 72.
DAVIS, M., 93.

—, W. G., Sr., 72.
DE MAEYER, L., 72, 99-100.
Decir lo que se hace, 65-66.
Desarrollo intradistrito. Coherencia del distrito en, 73-76.
— —. Conexiones escolares en, 71-73.
— profesional innovador, 70.
Destrezas de los líderes eficaces, 87-92.
— del siglo XXI, 65.
— frente a pasión, 85-86.
— gerenciales. Descripción de, 45.
— —. Frente a destrezas de liderazgo, 45.
Dirección autocrática, 51.
Directores. Aprendizaje de los, 46-47.
—. Como participantes, 65.
—. Durante el período de enseñanza, 21.
—. Efecto en el aprendizaje del alumnado, 45-50.
—— en la reforma escolar, 48-50.
—. Imagen distorsionada de los, 92-94.
—. Importancia de los, 18-19, 20.
—. Origen del impacto de los, 11.
—. Poder de los, 26.
—. Rasgos de los, 103.
—. Rol de los distritos en apoyo de los, 34.
—. Satisfacción de los, 17.
—. Tiempo docente de los, 44, 46-47.
—. Visión de los profesores acerca de los, 92-94.
Disciplina, 103.
— fanática, 103.
Distrito, 69.
—. Illinois, 77-78.
—. Rol de los _ en apoyo de los directores, 33-34.
Distritos de rendimiento elevado, 75.
DONNELLY, K., 101.
Drive (PINK), 29.
DUFOUR, R., 20, 27, 38, 43, 100.
DUNCAN, A., 80.

EASTON, J., 48-49, 60, 61.
Economist, 59, 91.
El Príncipe (MAQUIAVELO), 84.
Elementos de distracción, 45.
ELMORE, R. F., 61.
Enfoque docente, 34, 56.
Escuelas australianas, 39.
—. Conexiones entre, 71-73, 77-78.
— comunidades de práctica (COP), 71, 73.
— de Union City (NJ), 41.
— hermanas, 77-78.
— municipales de Nueva York, 39.
— públicas de Tennessee, 40.
Establecimiento de objetivos, 98.
Estándares. Cambios recientes de los, 101.
—. Debilidad de los: en la reforma, 27-28.

— frente a fortalecimiento de aptitudes, 27-28.
—. Historia de las reformas educativa y, 27-28.
Éxito. Características del, 75, 103.
—. Coherencia y, 74.
—. Factores de, 49-50.
—. Planear para el, 89-90.
—. Principios del, 72.
Expectativas. Reforzar la confianza mediante, 89.
Explicación de comportamientos, 29-30.

Factor de empuje. Definición de, 23.
—— llamada. Definición de, 23.
Falsa urgencia, 25.
Fear Your Strenghts: What You Are Best at Could Be Your Biggest Problem (KAPLAN y KAISER), 39, 93.
FEUN, L., 51-52, 62.
FIARMAN, S. E., 61.
Finanzas, 29-30.
Finlandia. Sistema educativo en, 32.
Fortalecimiento de aptitudes en distritos de éxito, 75.
— — — frente a observaciones de clase: 38.
— — — — — rendición de cuentas y estándares, 27-28.
— — —. Descripción de, 52.
— — —. Efectos de, 28-29.
— — —. Ejemplo de, 52-54, 79-80.
— — —. Resultados de la rendición de cuentas y, 29, 30.
Fuera de serie (outliers), GLADNELL, 64.
FULLAN, M., 11, 19, 20, 21, 22, 28, 29, 36, 45, 47, 50, 52, 63, 89, 92, 96, 101, 103.

GLADWELL, M., 64.
Great by Choice (COLLINS y HANSEN), 103.

HALL, B., 30.
HANSEN, 103.
HARGREAVES, A., 20, 22, 35, 52, 63, 80-81.
HATTIE, J., 63, 64.
Herbie Hancock Elementary School, 60.
HONING, M., 34.

Ilusión de alianza, 92.
Impulsores, 28.
— correctos, 28.
— erróneos. Descripción de, 28, 36.
— —. Política fragmentaria como, 36.
— —. Rendición de cuentas como, 28-29.
— —. Soluciones individualistas como, 31-34.
— —. Tecnología y, 35-36.
— —. Tipos de, 28-36.
Iniciativa de desarrollo profesional innovador, 70.
Innovación. Capital decisorio, 64-65.
— digital. Desarrollos de la, 20.
— —. Rol de los directores en, 22.
— en la revolución digital, 96-97.
Interacciones dirigidas a un fin, 74.

Introvertidos, 93.
Inventario de evaluación del liderazgo, 88.

JENKINS, L., 17.
JOHNSON, S., 92.
Jugadores del sistema, 20, 69.
Juicio, 64, 93.

KAISER, R., 39, 93.
KAPLAN, R., 39, 93.
KENDALL, J., 101.
KIRP, D. L., 41.
KIRTMAN, L., 42, 50, 51, 70, 87, 88, 90.
KOTTER, J., 25, 49.
KRAMER, S., 100.

Laboratorio Mid-Continent Research for Education and Learning, 101.
LANGWORTHY, M., 20, 36, 47, 96, 101, 103.
Lealtad mutua, 65-66.
LEANA, C. R., 55-56.
Leardership and Teams: The Missing Piece of the Education Reform Puzzle (KIRTMAN), 50, 87.
Learning Consortium, 21.
LEITHWOOD, K., 20, 48, 61, 74, 75.
Liderazgo. Analogía de, 19.
—. Capacidades de, 47.
—. Características del éxito, 103.
—, como estímulo del cambio, 49.
—, desde el medio, 80-81.
— de movimiento, 19, 23, 50.
— docente. Eficacia de, 37, 46.
— —. Ejemplos de, 38-39, 53-54.
— —. Enfoque restringido de, 37-39.
— —. Foco en el, 51.
— —. Frente al liderazgo jerárquico, 44.
— — — — — transformador, 37.
— —. Idea errónea de, 50-51.
— —. Inconvenientes de, 37.
—. en distritos de éxito, 75.
—. jerárquico, 44.
—. Frente a los gestores, 45.
—. Pasión de, 85-87.
—. Rol durante el cambio, 84.
Líderes abusivos, 93.
— de aprendizaje. Definición de, 20.
— — —. Falta de atención a los, 48.
— — —. Investigación de, 45-52.
— — —. Marco de referencia para los, 52-67.
— — —. Maximizar el impacto de, 20-21.
— — —. Necesidad de, 44.
— — —. Rasgos de los, 46.
— dominantes, 93.
— equilibrados, 25.
— indecisos, 93.

— transformadores. Discusión de, 37-39.
— —. Fracaso de los, 37.
— —. Popularidad de los, 37-39.
LIKER, J., 62.
Linking Ledership to Student Learning (LEITHWOOD y LOUIS), 48.
LORTON, J., 34.
LUPESCU, S., 48-49, 60, 61.
LLOYD, C., 37.

MACFARLANE, J., 35.
Man and Superman (SHAW), 105.
MANY, T., 77, 78.
MAQUIAVELO, N., 84.
MARTIN, S., 86.
MARZANO, R., 20, 38.
MATTOS, M., 40.
Measuring the Effectiveness of Teachers (MET), 69.
Mediocridad, 26.
MEHHTA, J., 27.
MEIER, D., 62.
Mejora continua, 91.
Mentalidad compartida, 73-74.
Metropolitan Life Insurance Company, 17.
MEYER, A., 72, 99.
Microgestión como resultado del liderazgo docente, 38.
—. Definición de, 22.
—. Demanda de, 40.
— frente a colaboración centrada, 41.
—. Inconvenientes de, 38, 40.
—. Pericia y, 40.
Misión, 86.
Moral, 17.
Motion Leadership (FULLAN), 89.
Motivación. Factores que determinan, 19.
—. Principio de progreso y, 100.
—. Rendición de cuentas y, 29.
—. Resolución de problemas y, 26.
—. Teorías del cambio y, 19.

National Center for Education and the Economy, 59.
— Commission on Excellence in Education, 26.
New Jersey Department of Education, 41.
NEWPORT, C., 85, 86, 90.
NEWTON, M., 34.
No Child left Behind (NCLB), 26, 27, 79, 101.
Nueva pedagogía. Definición de, 20.
— —. El aprendizaje de los directores y, 47.

OBAMA, B., 27.
Objetivos de progreso del estudiante. Como parte de la colaboración centrada, 41.
— — — — —. Inconvenientes, 41-42.
Observaciones, 60-62.
— en clase frente a fortalecimiento de aptitudes, 38.

— — —. Inconvenientes de las, 38, 40.
Office for Standards in Education, 81.
Ontario Principals' Council (OPC), 14.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 58.

Pago por mérito, 31.
Pánico, 25-26.
Park Manor Public School, 53-54, 71-72, 97, 98.
Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC), 101.
Pasión. Seguir la propia, 85-87, 93.
Pedagogía ejemplar, 68, 99.
—. Rol de la tecnología en, 35-36.
Peel District, 72, 76-77, 97.
Pericia. Consejos para promover la, 64.
—. Enseñanza para la, 64.
—. Microgestión frente a autonomía, 40.
—. Profundidad compartida y, 62.
Período docente, 21.
Peticiones de exención, 79-80.
PFEFFER, J., 84-85.
PINK, D., 29.
Planes difíciles, 89.
— formales de evaluación, 57-58, 59.
Política Race to the Top, 27, 32, 40.
— /normativa. Fragmentación de la, 36.
— —. Implementación de la, 36.
— —. Impulsores erróneos y correctos de, 28.
— —. Sistemas de evaluación y, 31-32.
Práctica. Importancia de la, 64, 85-86.
Prácticas docentes para la pericia, 63-64.
— —: CCSS y, 102.
— —, como agentes del cambio, 34.
— —. Comunicación sobre, 65-66.
— —. Tipos más eficaces de, 63.
Principio de progreso, 100.
Principios de diseño, 79.
Proceso de conformidad, 41-42.
Procesos fundamentales, 75.
Profesión docente, 58.
Profesores como agentes del cambio, 96.
— fincompetentes, 58.
— fen países sin sistemas de evaluación, 32.
—. fAislamiento de los, 31, 62.
—. CCSS y, 102.
—. Compromiso para permanecer en la profesión, 63-64.
—. Contratación de los, 57-59.
—. Cualidades deseadas de, 57.
—. Cultura de aprendizaje y, 57-58.
—. Director como líder de los, 46-47.
—. Fomentar la pericia de los, 64.
—. Importancia de, 31-32, 57.
—. Incompetentes, 58.
—. Percepción del director que tienen los, 92-94.

—. Reformas educativas, 26-27.
—. Satisfacción de los, 17.
—. Talleres para los, 60.
—. Tipos más eficaces de, 63.
Professional Capital: Transforming Teaching in Every School (HARGREAVES y FULLAN), 52.
"Professional Development: A Great Way to Avoid Change" (COLE), 60.
Profundidad compartida, 62.
Progreso anual suficiente (PAS), 27.
Proliferación, 99.

RAINEY, L., 34.
Realizing the Power of Professional Learning (TIMPERLEY), 47.
Recompensas. Sistemas de evaluación para las, 31-32
Redes/asociaciones externas. Competencias de los liderazgos en las, 91-92.
— — —. Consejos para establecer, 70-71.
— — —. Ejemplos de, 78-81.
— — —. Importancia de las, 70-71, 81.
Refinar el aprendizaje, 64.
Reforma del distrito. Aprendizaje entre compañeros y, 75, 77-78.
— — —. Inversión reciente en, 69-70.
— — —. Refuerzo de la coherencia para la, 73-76.
— educativa de California, 78-81.
— — de los sistemas de evaluación del profesorado: 31-32.
— —. Ejemplos de, 48-49, 76-81.
— —. Inversión reciente en, 69-70.
— —. Rendición de cuentas y, 27-28.
— —. Sesgo individualista en la, 33.
— —. Su historia en el sistema educativo de EE.UU., 27.
— —. Tipos actuales de, 27.
Reformas educativas. Estándares y, 27-28.
Refuerzo de la confianza, 89.
Relaciones en distritos de éxito, 75.
—. Importancia del establecimiento de, 92.
Rendición de cuenta. Motivación y, 29.
Rendición de cuentas. Como castigo, 29-30.
— — —. Como estímulo erróneo, 29.
— — — final, 27-28.
— — —. Fortalecimiento de aptitudes y, 29, 30.
— — — frente al fortalecimiento de aptitudes, 27-28.
— — —. Métodos eficaces de, 30.
— — —. Reforma educativa y, 27-28.
— — —. Suspuestos de la, 29.
— — —. Trampas y, 29-30.
Rendimiento de los estudiantes. Capital decisorio y, 63.
— — — — como foco de cambio cultural, 33.
— — — —. Comunidades de aprendizaje profesional, 51-52.
— — — —. Crisis actual de, 26-29.
— — — —. Efecto de los directores sobre el, 46-50.
— — — —. Revolución digital y, 97-98.
Responsabilidad de los directores. Cambios futuros con respecto a las, 66-67.
Responsabilidades de los directores. Aumento de las, 18, 57.
— — — — con respecto a los capitales humano y social, 56-57, 60.
— — — — — respecto a los sistemas de evaluación, 32.

— — — —. Currículo estatal: Common Core State Standards (CCSS) y, 18-19, 22, 102-103.
— — — —, en el fomento de la pericia de los profesores, 64.
— — — — — la implementación de la política, 36.
— — — — — — integración del capital profesional, 65-66.
— — — — — — revolución digital, 99-101.
— — — — — los cambios culturales, 33.
— — — —. Innovación digital y, 22.
— — — —. Nuevos roles de los directores y, 19-20.
— — — —. Lista de las, 18.
— — — —. Retos, 18-19.
— — — —. Roles estrictos de los directores y, 21-22, 37, 39.
— — — —. Última conceptualización de las, 18.
Retroinformación. Destreza frente a pasión y, 86.
— en sistemas de evaluación, 57.
—. Falta de, 58.
—. Problemas históricos con la, 57-58.
—. Tipos comunes de, 31.
—. Tipos de calidad de, 59.
Revolución digital no planeada y, 95-101.
RILEY, D., 35.
ROBINSON, K., 63.
—, V., 37, 46-47.
Rondas, 60-62.
— docentes, 61-62.
— médicas, 63.
ROTHMAN, R., 101.
ROWE, K., 37.

Sabiduría, 84-85.
Sanger Unified School District, 71, 72.
Satisfacción de los estudiantes, 17.
SCHNEIDER, B., 58.
SEASHORE LOUIS, K., 20, 48, 75.
Sentido de urgencia. Competencia de los líderes en, 90-91.
— — —. Naturaleza del, 25-26.
SHAW, G. B., 105.
Sindicatos, 78.
Síntesis de la mejor evidencia (SME), 46-47.
Sistema de orientación docente, 49.
— educativo canadiense, 32.
— — de Singapur, 32.
— escolar público de Atlanta, 30, 34.
Sistemas de evaluación. Cambio cultural y, 31, 57-58.
— — —. Cambios recientes en los, 32.
— — —. Como castigo, 32.
— — —. Inconvenientes de los, 57, 76-77.
— — —. Informes de eficacia de los, 32-33.
— — —. Mejoras sugeridas para, 59.
— — —. Opción de los directores de, 32.
— — —. Políticas actuales relacionadas con, 32.
— — — su falta en sistemas educativos internacionales, 32.
—. de incentivos, 31.
Smarter Balanced Assessment Consortia, 101.

Soluciones individualistas, 31.
Statu quo, 88.
Stratosphere (FULLAN), 96, 101.
Student Growth Objectives: Developing and Using Practical Measures of Student Learning (New Jersey Department of Education), 41.
Student-Centered Leadership (ROBINSON), 46-47.
SUTTON, R. I., 84-85.

TALBERT, J., 72.
Talleres, 60.
Tamaño del efecto, 37.
Teaching and Learning International Survey (OCDE), 58.
Tecnología. Aprendizaje de los directores y, 47.
—: CCSS y, 102.
—. Despliegue eficaz de la, 53-54.
—. Inversión aumentada en, 35.
—. Revolución digital no planeada implicando la, 95-101.
—. Su papel en la pedagogía, 35-36.
TEITEL, L., 61, 62.
Teoría de gran líder, 41.
Teorías del cambio. Motivación y, 19.
Test Korn/Ferry, 91.
The Allure of Order (MEHTA), 28.
Tiempo docente de los directores, 44, 46-47.
TIMPERLEY, H., 47.
TORLAKSON, 78-79.
Toyota, 62.
Trae tu propio aparato, 97.
Trampas, 29-30.
Tubería del director, 35.
TUCKER, M., 69.
TURNBULL, B., 35.

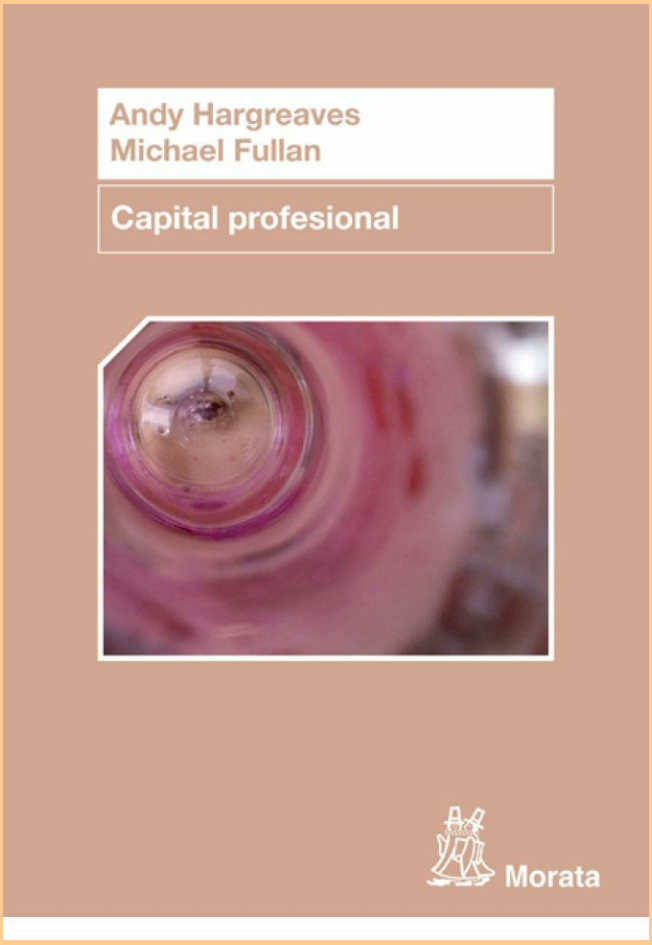
***U**nseen Children* (Office for Standards in Education), 81.
Urgencia en la educación de los EE.UU., 26-29.

Visión, 98.
Visitas cruzadas, 73.

WAHLSTROM, K., 20.
Waterloo Region District School Board, 71.
WELLS, C. M., 51-52, 62.
What's Worth Fighting for in the Principalship? (FULLAN), 15, 20, 21, 105.
William G. Davis Sr. Public School, 72, 97-98, 99.

York Region District School Board, 29.

NOTA: Los números de páginas corresponden a la edición impresa.



Capital profesional

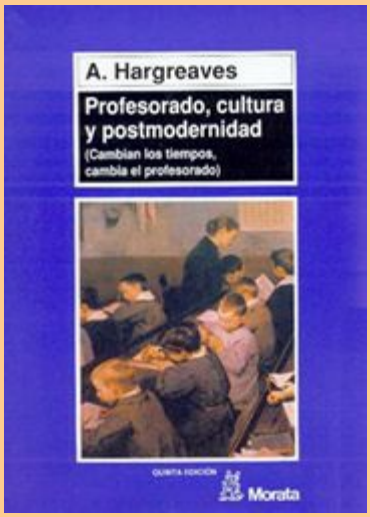
Andy Hargreaves y Michael Fullan

Generar aprendizajes sin limitaciones

Mandy Swann, Alison Peacock, Susan Hart y Mary Jane Drummond

Enseñar, un viaje en cómic
William Ayers y Ryan Alexander-Tanner

El liderazgo sostenible
Andy Hargreaves y Dean Fink



Profesorado, cultura y postmodernidad
Andy Hargreaves

Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado

J. Rudduck y J. Flutter

La investigación-acción en educación

J. Elliott

Educarse en la era digital

Ángel I. Pérez Gómez

La dirección de Centros: Gestión, ética y política

Rosa Vázquez Recio

Se dice a menudo que, después de los profesores y profesoras, quienes ejercen la dirección de una institución escolar son las segundas personas que más influyen en el aprendizaje de alumnas y alumnos. En esta obra Michael FULLAN explica como el modo de maximizar el rendimiento estudiantil no radica ni en la microgestión ni en iniciativas autónomas; muestra cómo debe cambiar el rol del director o directora escolar y cómo puede hacerse rápidamente, a gran escala.

El autor muestra cómo las direcciones escolares han sido encajonadas en un rol estrecho que recorta su capacidad para desarrollar la institución escolar en su conjunto. Arroja luz sobre lo fácil que es, en tiempos de crisis, que los equipos directivos escolares hagan lo que no hay que hacer: emprendan acciones ineficaces o incluso contraproducentes, en particular cuando no se sienten completamente responsables. Pero incluso en las condiciones externas más duras, siempre hay margen para la acción. M. FULLAN explica cómo escoger las claves correctas en vez de las erróneas: prestando menos atención a la rendición de cuentas y concentrándose, en cambio, en el refuerzo de capacidades; centrándose menos en cuestiones tecnocráticas y más en la pedagogía; abandonando las estrategias fragmentarias y luchando por lo "sistémico", y renunciando a las soluciones individualistas en beneficio del esfuerzo colaborativo; comenta cómo las direcciones escolares pueden promover el capital profesional del profesorado y generar mejor clima en las aulas, favorecedor del aprendizaje de todas las alumnas y alumnos; para hacer que las instituciones escolares se transformen en auténticos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Aquí se explican los tres roles clave que deben desempeñar quienes ejercen la dirección con el fin de lograr un mayor impacto sobre el rendimiento estudiantil: líder del aprendizaje, actor importante en el municipio y en el sistema educativo y agente del cambio.

A lo largo de esta obra hay ideas, herramientas y propuestas de acción para ayudar a implementar eficazmente el programa de FULLAN, así como provocadoras cuestiones para discutir que refuerzan la utilidad de este libro en cursos y seminarios de desarrollo profesional y de liderazgo docente. Un libro para todos los equipos directivos y para quienes están interesados en mejorar la educación.

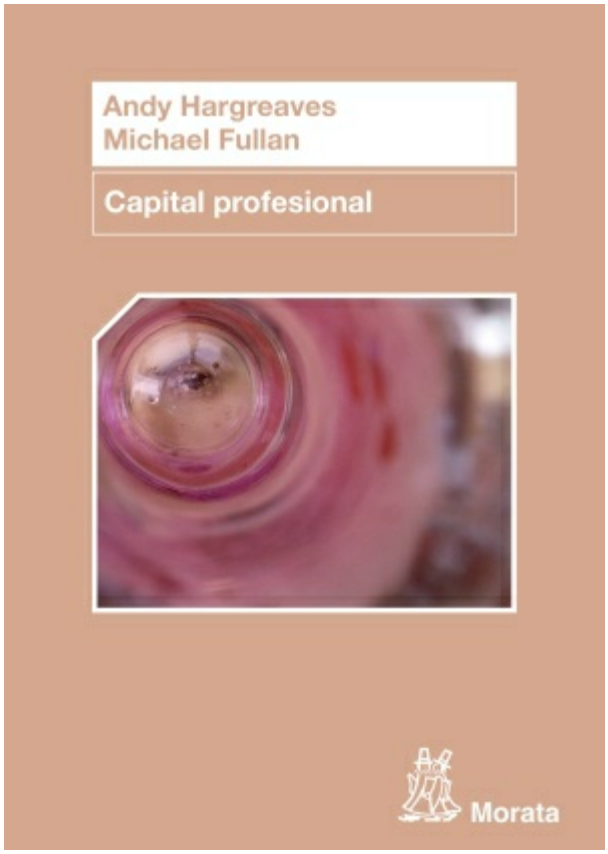
Michael FULLAN es catedrático emérito del *Ontario Institute for Studies in Education,* de la Universidad de Toronto, Canadá. Doctor *Honoris Causa* por la *University of Edinburgh,* la *University of Leicester,* la *Nipissing University,* la *Duquesne University* y el *Hong Kong Institute of Education.* Ha sido merecedor de la *Order of Canada,* la distinción de mayor rango de su país.

www.edmorata.es

Temas: Dirección y gestión de centros educativos
Liderazgo educativo

Morata

ISBN 978-84-7112-819-5


Andy Hargreaves
Michael Fullan
Capital profesional
Morata

Capital profesional

Hargreaves, Andy

9788471127976

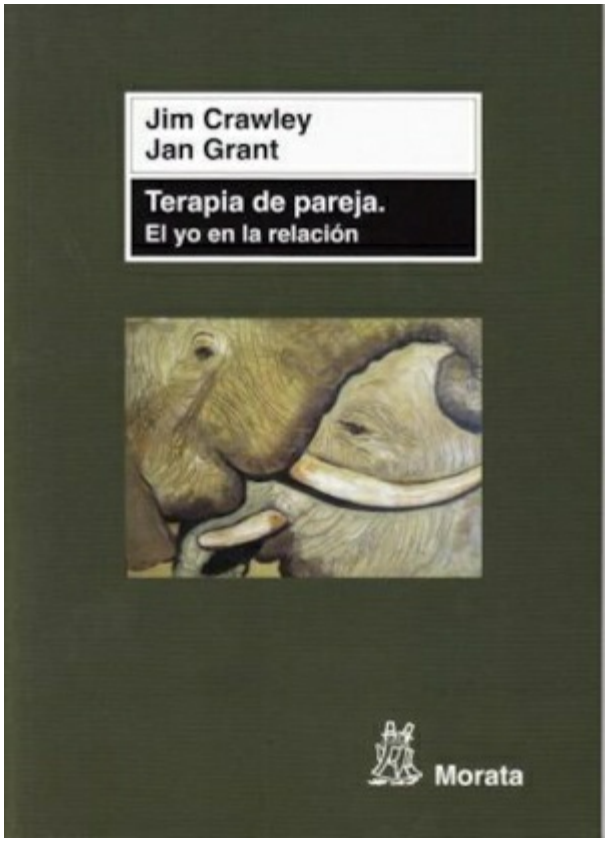
240 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro pretende proveer claridad a la problemática de la calidad de la enseñanza y abrir posibilidades de solución. ¿Cómo puede la profesión docente convertirse en una fuerza para el cambio que beneficie a todos los individuos y a la sociedad?
Andy Hargreaves y Michael Fullan coinciden en que transformar la educación es uno de los retos más importante de nuestros tiempos y que una de las estrategias más eficaces es empoderar y mejorar la profesión docente. En esta obra hacen una crítica incisiva de los fallidos movimientos de reforma en muchos países, tratando de detectar sus errores y, lo que es más importante, ofrecen alternativas que está demostrado que funcionan, con un plan claro y coherente para mejorar las instituciones escolares.
La clave de este proyecto transformador está en el poder del capital profesional, o sea, el desarrollo sistemático y la integración de tres tipos de capital "humano, social y decisorio" en la profesión docente. El capital profesional tiene que ver con la responsabilidad colectiva, no con la autonomía individual; con una formación rigurosa, un aprendizaje continuado, la retroalimentación universitaria, el ir más allá de la evidencia, con estar abierto a las necesidades y prioridades del alumnado y de la sociedad.
En capital profesional se define y desarrolla la esencia del capital profesional y se muestra la forma de desarrollar dicho capital, de hacerlo circular y reinvertirlo para poder crear una nueva profesión más dinámica, lo que beneficiará a todas las instituciones escolares de cualquier país. Se trata de crear

una responsabilidad profesional colectiva sin que degenere ni en pensamiento de grupo dominante ni en colegialidad forzada.
Los autores nos instan a que no nos quedemos al margen o esperando. Es hora de que la profesión docente sea dirigida por, para y con el profesorado, y para que otras instituciones, redes y profesionales se unan en una acción concertada para apoyar la transformación.

Cómpralo y empieza a leer


Jim Crawley
Jan Grant
Terapia de pareja.
El yo en la relación
Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas.
Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja.
Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia.
Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación.
Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica,
una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

Cómpralo y empieza a leer

Olga Fadón
Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra
Morata

Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga

9788471126863

320 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible.
Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa.
Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla.
Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración.

El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12 meses de vida.
El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes

a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses.
Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él.

Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

Cómpralo y empieza a leer

Jurjo Torres Santomé
La justicia curricular
El caballo de Troya
de la cultura escolar
SEGUNDA EDICIÓN
Morata

La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo

9788471126979

312 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo.

Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación.

A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y

urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático

Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Cómpralo y empieza a leer

Roberto Pereira (Coord.)
Psicoterapia de la violencia filio-parental
Entre el secreto y la vergüenza
Morata

Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto

9788471126726

256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filioparental.

Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante.

En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia

filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades.

Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio- parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales.

El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP, único Centro de sus características que existe en España.

'Este libro puede interesar a:'Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Créditos 3
Nota de la editorial 4
Contenido 5
Prefacio 8
Agradecimientos 10
Sobre el autor 12
CAPÍTULO 1: Pasado de moda 13
¡Suspiro! 13
Liderar el aprendizaje 15
Maximizar el impacto 16
Este momento clave 17
Los capítulos que siguen 18
Todavía merece la pena esforzarse 19
CAPÍTULO 2: Vicios y virtudes 21
¿Tiempo de pánico? 21
Cuatro opciones erróneas para impulsar la política 22
Rendición de cuentas 24
Soluciones individualistas 26
Tecnología 30
Estrategias fragmentarias 31
Los impulsores en perspectiva 31
Demasiado amplio, demasiado reducido: el líder transformador frente al líder docente 32
Autonomía del director y control excesivo: Otras atracciones al margen 34
Microlocura 35
Tiempo para resintonizar 37
CAPÍTULO 3: La primera clave: Aprender a liderar 39
Qué nos dice la investigación fundamental 39
Viviane ROBINSON: aprendiz de líder como dominio clave 41
Helen TIMPERLEY: “¿Quién es mi clase?” 42

Ken LEITHWOOD: Destrezas, motivación y condiciones de trabajo 43
Tony BRYK: Capacidad, clima, comunidad, enseñanza 43
Lyle KIRTMAN: Contenido y organización 44
El remate 45
Capital profesional: Un marco para aprender a liderar 47
Capital humano y capital social 49
Atraer y mejorar el capital humano 51
Capital social 53
Capital decisorio 54
Promover e integrar 58
La forma más influyente 59
CAPÍTULO 4: La segunda clave: Jugar en el distrito y en el sistema educativo 63
Mirar hacia fuera para mejorar dentro 64
Desarrollo intradistrito 65
Escuela a escuela 65
Coherencia del distrito 67
Más allá del distrito 69
Peel District (Ontario) 69
School Ditrict 96 (Illinois) 70
California 71
Tú solo no 74
CAPÍTULO 5: La tercera clave: Convertirse en agente del cambio 76
Voluntad de cambio 77
Dominio y pasión: apoyo mutuo 77
Destrezas para liderar el cambio 79
Imágenes distorsionadas 83
CAPÍTULO 6: El futuro es ahora 87
La revolución digital no planeada 87
Cambio planeado: Los estándares estatales 92
¿Tiempo para cambiar carreras profesionales o para cambiar cosas? 94
Una palabra final 97
Bibliografía 98
Sistema educativo de los Estados Unidos de América 101

Índice de nombres y materias 102
Otras obras de Morata 114
Contraportada 118